

Leandro Bianchini

**MOVIMENTO RENOVADOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA E
CURRÍCULO:
FORMAÇÃO DOCENTE E CONSCIÊNCIA CRÍTICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física.
Orientador: Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires.

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bianchini, Leandro

Movimento renovador na educação física e currículo :
formação docente e consciência crítica / Leandro Bianchini ;
orientador, Giovani De Lorenzi Pires - Florianópolis, SC,
2015.

264 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em
Educação Física.

Inclui referências

1. Educação Física. 2. Educação Física escolar. 3.
Currículo. 4. Formação docente. 5. Consciência Crítica. I.
Pires, Giovani De Lorenzi. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.
III. Título.

Leandro Bianchini

**MOVIMENTO RENOVADOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA E
CURRÍCULO: formação docente e consciência crítica**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física.

Florianópolis, 27 de março de 2015.

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires – Orientador
Centro de Desportos/Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Silvia Christina Madrid Finck
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Santiago Pich
Centro de Ciências da Educação/Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Julio Cesar Schmitt Rocha
Centro de Desportos/Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Francisco Emílio de Medeiros
Centro de Desportos/Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este estudo a Domingos Tadeu Bianchini, meu pai, meu herói! A Dilva Teodoro Guimarães Bianchini, minha mãe, minha fortaleza! E a todos que lutam pela dignidade Humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me iluminar e permitir estar onde estou.

A meus pais que sempre me empoderaram, dão-me muito amor e carinho e realizam todos os meus “sonhos”. Obrigado por me ensinarem a ler sobre as maravilhas do mundo e a despertarem a minha curiosidade desde cedo, demonstrando que as coisas mais importantes na educação são a liberdade e o amor.

A minhas queridas irmãs Carla e Laís, que sempre me aturaram mesmo eu sendo um “chatão”, vocês sabem que no fundo eu as amo. Obrigado pelas brincadeiras de nossa infância.

A minhas sobrinhas, Giulia, Ana e Alice que, assim como a suas mães, dão-me tantas alegrias.

Aos meus tios e tias, primos e primas: a tia Lia, São, Cida, Nide, Nice, Mara obrigado pelas vezes que almoçamos e jantamos em seus lares, mesmo eu só gostando da comida da minha mãe... Os tios, Chico, João, Pedro, Dante, Toninho, obrigado pelas risadas, pelas ideias e tudo mais. Aos primos: Bruno e Luca, que sempre foram meus irmãos e amigos de todas as horas, ao primo Paulinho e seus filhos, Pedro (Pedrinho), Lucas, Robson, Samuel, Adelange, Amarildo, Alexandre, Vicentino, Volnei. As primas Milene, Kelly, Vânia, Viviane, Vaneluci, Saara, Luzia, Camila, Jéssica, Gabrielly, Alianda, Amanda, Antonieta, Simone, Sandra e Silvana.

A professora Isabel que me alfabetizou, e antes, fez com que esse “chorão” não desistisse de ir à escola. E a todos que deram continuidade em minha formação e assim permitiram que eu percebesse que, “sou um eterno aprendiz da maluquice da vida”.

Aos amigos de São Paulo: Vanderlei M. de Jesus e Willians Mercadante, as muitas risadas e aprendizagens no SENAI, a Flávio, Vanderlei Silva, Wilson, Samuel, Paulo, Mauricio, Fernando, Marcel e os demais da turma “pica-fio” da T4C.

Aos amigos e amigas do prédio: Thiago, Fabiano, Edinho, Mauricio, Felipe, Raphael, Luana, Mariana, Marcela e Natália. O zelador Fabiano e os demais moradores que aguentavam o barulho de nossa infância.

A turma da Educação Física da UNIVALI, Dudu, Ariel, Samantha, Kamila, João, Daniel, Bruno, André, Patrick, entre outros que me ajudaram em minha formação. Aos professores: Rosana, Vanderléa, Veruska, Zé, Fabiano, Giba, Paulo, Edgar, Alberto, Jairo, obrigado pelas aprendizagens e pelas parcerias.

Ao pessoal do laboratório de Anatomia: aos técnicos Fabio, Adriano, Luiz e Vilma; aos Prof.'s Márcio, Sandra, Jones, Emerson, Raphael e Alisson; as monitoras Greice, Mayara e Jéssica. Obrigado a todos por me ajudarem a ter minhas primeiras experiências acadêmicas.

Aos meus inúmeros educandos que certamente me ensinaram muito nesses quatro anos como professor de Educação Física. Aos professores parceiros nesses períodos

Ao pessoal das inúmeras cantinas e restaurantes que me serviram além de uma refeição, uma grande demonstração de alegria.

Ao Professor Giovanni, que vem enchendo de qualidade a minha formação crítica. Obrigado pelas indicações de leituras, pelos ensinamentos e principalmente por aceitar ser meu orientador nesse estudo. Espero não decepcioná-lo.

Aos professores e amigos que fiz na UFSC: Elenor, Jaison, Juarez, Gelcemar, Cinthia, Valmor, Larissa, André, Renato, Miraíra, Liudmila, William, Pricila, Nathalia, Daniele, Heloiza, Aguinaldo, Cardoso, Vinicius, Otávio, entre outros que me ensinaram muito.

Aos labomídianos que me acolheram nesse período e que tanto me ajudaram: Ângelo, Antonio, Fernando, Rogério, Bianca, Silvan, Paula, Angélica, Juliano, Ferrari, Josimar, Cristiano, Gilson, Luciana, Heitor, Zoboli, Doreski, Eliton, Iracema, Fabio, entre outros, muito obrigado por aceitarem nesse grupo que mais se parece com uma família.

Aos Professores Santiago, Julio, Francisco, Silvia e Maria Cecília, por qualificarem meu estudo e por aceitarem estar em minha banca.

A minha segunda família: Seu João, meu sogro que é um exemplo de pessoa, a Lucemir minha sogra querida, aos meus cunhados: Francisco, Filipe, Fabiano e Juliano. A minhas tias e tios: Mara, Isake, Zéca, Paulo, Rosa, Felicidade, Mio, Neo e todos os demais, Cardosos e Linhares, obrigado pelas festas e churrascos.

A Filó, minha filha canina que tanto me alegra, em qualquer momento! Em breve, vamos passear mais, eu prometo.

A minha mulher, esposa, parceira, e tudo mais... Fernanda Cardoso Linhares Bianchini, sem você eu não sei onde eu estaria hoje, agradeço por aceitar ser minha namorada, noiva, esposa e futura mãe de meus filhos. Obrigado por me apoiar e me aturar nesse caminho árduo, mas que sei que nos dará bons frutos. Eu te amo muito.

“... somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam.”
Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido” (1974).

RESUMO

O presente estudo surgiu de uma preocupação acerca da constatação de que na prática docente de professores de Educação Física as concepções pedagógicas críticas ainda encontram dificuldades para causarem um real impacto nas escolas. Uma das causas poderiam ser os próprios cursos de formação de professores, que ainda não teriam introduzido tais referenciais críticos. Partindo disso, buscamos nesse estudo construir um quadro teórico-conceitual em torno do chamado Movimento Renovador da Educação Física: quais foram suas críticas; as concepções pedagógicas críticas; os currículos de formação de professores de Educação Física. Nesse sentido, nos aproximamos da obra de Paulo Freire que nos permitiu, principalmente com os conceitos de “consciência ingênua” e “consciência crítica”, termos uma referência para nos balizarmos acerca de uma conscientização dos professores de Educação Física nas escolas. Para o desenvolvimento do trabalho, tomamos como campo um curso de formação de professores em Educação Física de Santa Catarina, cujo currículo possui, desde sua criação, uma aproximação com as concepções pedagógicas críticas da Educação Física. Visando compreender se essa opção curricular crítica foi percebida e se contribuiu nesse sentido para a formação de docentes, sendo assim, o nosso objetivo geral foi: Compreender as relações entre o currículo de um Curso inspirado no Movimento Renovador da Educação Física, a formação crítica de seus egressos e suas práticas pedagógicas. Optamos por investigar oito (8) egressos desse curso que atuam ou atuaram em escolas, através de entrevistas semiestruturadas. A descrição e análise dos dados, de corte qualitativo, buscou compreender a visão desses sobre o currículo do curso, suas práticas pedagógicas atuais e suas possíveis atitudes/posturas críticas nessas realidades. Os resultados mostram que o currículo demonstrou-se adequado a uma formação docente em Educação Física, conforme sugerida pelas diretrizes curriculares nacionais. Entre as influências e limites percebidos pelos sujeitos-interlocutores, tivemos opiniões diversas, dada a própria diversidade encontrada no grupo dos sujeitos. De um modo geral, eles reconheceram como importantes os conhecimentos didático-pedagógicos e a possibilidade de uma mudança de concepção de Educação Física; e como limitação, a pouca profundidade em conteúdos específicos da Educação Física em benefício de conteúdos teórico-pedagógicos. Sobre suas práticas pedagógicas, eles relatam que em seus cotidianos escolares existem “situações-limites” (uma concepção de Educação Física marginalizada na cultura escolar e políticas de reforma

normativa educacional) que vem dificultando uma aproximação com as concepções pedagógicas críticas. O modo como eles se posicionam diante de tais limitações, permitiu-nos estabelecer compreensões sobre o desenvolvimento da: I) “consciência ingênua” quando se adaptam e se submetem às “situações-limites”; e II) da “consciência crítica,” quando demonstram buscar possibilidades dentro dessas limitações, promovendo assim um “inédito viável”. Ao final verificamos que somente os conhecimentos do currículo não são suficientes para promover uma “consciência crítica” nos professores, pois estes precisam aprender a ler suas realidades, uma vez que a cultura escolar também é um espaço de formação crítica.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Teorias curriculares. Formação docente. Consciência Crítica.

ABSTRACT

This study emerged from a concern about the verification that in the teaching practice of Physical Education teachers critical pedagogical conceptions still find it difficult to cause a real impact in schools. One reason could be the very teacher education programs, which have not yet introduced those critical references. Starting from this, we tried in this study to build a theoretical and conceptual framework around the called Renewer Movement of Physical Education: what were your criticisms; critical pedagogical conceptions; the curricula for teacher education of Physical Education. In that sense, we approach the work of Paulo Freire that allowed us, mainly with the concepts of "naive consciousness" and "critical consciousness", a benchmark for the approach of an awareness of Physical Education teachers in schools. For the development of the work, we take as field a course of formation of physical education teachers of Santa Catarina, which the curriculum possesses, since its creation, an approach with critical pedagogical conceptions of Physical Education. Seeking to understand whether that critical curriculum option was perceived and contributed accordingly to the teacher education, so ours general objective was: Understand the relationships between the curriculum of a course inspired by the Renewer Movement of Physical Education, the critical formation of its graduates and their pedagogical practices. We chose to investigate eight (8) graduates of this course which act or worked in schools, through semi-structured interviews. The description and data analysis of qualitative methodology, sought to understand the view of those on the course curriculum, their current teaching practices and their possible attitudes or critical postures of in these realities. The results show that the curriculum proved to be suited to a teaching formation in physical education, as suggested by the national Curricular Directives. Among the influences and limits perceived by the subject-interlocutors we had diverse opinions, given the diversity found in the group of subjects. Generally speaking, they recognized how important the didactic and pedagogical knowledge and the possibility of a change in conception of Physical Education; and limitation, being too shallow in specific content of Physical Education for the benefit of theoretical and pedagogical

contents. About their teaching practices, they report that in their school there every day "situations-limits" (an understanding of Physical Education marginalized in school culture and educational regulatory reform policies) that has hindered an approach with the critical pedagogical concepts. The manner in which they stand facing such limitations, allowed us to establish understandings of the development of: I) "naive consciousness" as they adapt and submit to "situations-limits"; and II) of "critical consciousness," when they demonstrate seek possibilities within those limitations, thus promoting a "untested feasibility". At the end we found that only the curriculum knowledge is not sufficient to promote a "critical consciousness" in teachers because these need to learn to read their realities, since the school culture is also a critical area of formation

Keywords: Scholar Physical Education. Curricular theories. Teaching formation. Critical Consciousness.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CDS – Centro de Desportos
CES – Câmara de Educação Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFEF – Conselho Federal de Educação Física
CP – Conselho Pleno
CREF – Conselho Regional de Educação Física
ECS – Estágio Curricular Supervisionado
EF – Educação Física
EXNEEF – Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação
IES – Instituto de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MREF – Movimento Renovador da Educação Física
NSE – Nova Sociologia da Educação
PCC – Prática como Componente Curricular
PCIC – Projeto de Criação e Implantação do Curso
PI – Projetos Integradores
PPCC – Prática Pedagógica como Componente Curricular
PPP – Projeto Político Pedagógico
PPREF – Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RE – Rede Estadual
RM – Rede Municipal
SESu – Secretaria de Educação Superior
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPe – Universidade Federal de Pernambuco
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Paradigmas curriculares e suas atribuições.....	45
Quadro 2 – Caracterização dos Sujeitos-interlocutores.....	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	31
CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	37
1.1 A(S) ORIGEM(NS) DA(S) TEORIA(S) CRÍTICA(S) NA MODERNIDADE	37
1.2 AS TEORIAS CURRICULARES.....	43
1.2.1 A pedagogia crítica na Educação brasileira.....	48
1.3 A CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA OBRA DE PAULO FREIRE	54
1.3.1 A recepção da Obra de Paulo Freire na Educação Física brasileira.....	64
1.4 O MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA...	69
1.4.1 A vertente crítica do MREF e suas concepções pedagógicas ...	78
1.5 OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	92
1.5.1 As novas diretrizes curriculares de formação de professores do século XXI.....	99
CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA DOCUMENTAL E NO CAMPO EMPÍRICO	111
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO (ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO DE CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVALI)	111
2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS-INTERLOCUTORES	136
2.3 INTERPRETANDO OS DEPOIMENTOS DOS SUJEITOS- INTERLOCUTORES – AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	140
2.3.1 Influências e Limites do Currículo	141
2.3.2 Práticas e Perspectivas Pedagógicas Críticas: entre a adesão e a resistência às concepções de Educação Física presentes na cultura escolar	173
2.3.3 O papel dos professores no processo de mudança: uma aproximação à “consciência crítica” de Paulo Freire	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
REFERÊNCIAS.....	243
APÊNDICES	255
ANEXOS.....	261

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar no Brasil, desde sua implantação na escola no século XIX, vem buscando sua legitimidade por diversos vieses. Ora o da Saúde/Higienista, que predominou em sua gênese; ora o Militarista, devido ao período das grandes guerras Mundiais, da Guerra Fria e do contexto político interno; e ainda o Esportivista/aptidão física que, de certo modo, ainda predomina. Sabemos que o contexto sócio/histórico brasileiro propiciou que a Educação Física sempre buscasse nesses paradigmas um alicerce seguro para sua legitimação como uma disciplina escolar (BRACHT, 1992). Mas, isso também a descaracterizava, no sentido de não conseguir construir uma identidade independente, ou seja, não formava uma identidade própria, era sempre um “meio” para auxiliar em outras áreas do conhecimento. Nesse entendimento, fazia-se necessário a Educação Física orbitar em outros saberes para buscar o seu reconhecimento. Isso provocou então a nomeada “crise de identidade” da Educação Física (SANTIN, 1987).

Diante desta situação a Educação Física é interpretada como algo intermediário ou mediador. Como um instrumento para se chegar a objetivos que se situam fora dela mesma. Tal maneira de encarar a Educação Física é devida, em partes, às diversas compreensões dualistas do homem apresentadas pelas diferentes correntes filosóficas. [...] A Educação Física teria, então, sua razão de ser além, fora dela mesma. Assim, quando se quer estudar Educação Física, captar suas dimensões, penetrar em seu espaço, identificar seu modo de ser ou descobrir seu estatuto, se é forçado a buscar em áreas alienígenas a sua identidade, isto é, a sua realidade específica (SANTIN, 2003, p. 29-30).

Assim, na década de 1980, em meio à luta pela abertura política que se promovia no Brasil, surge o período de crítica à Educação Física (BRACHT; GONZÁLEZ, 2008). A crise de identidade e os paradigmas da aptidão física e do esporte são denunciados por diversos estudiosos da área que vinham fazendo pós-graduação nas ciências sociais e na

educação, nas quais se aproximaram de teorias marxistas, contribuindo assim com o discurso da então nomeada Educação Física Crítica ou Progressista (MEDINA, 1983; GHIRALDELLI JR., 1987).

Após o período de denúncia surge o momento de “anúncios” (tentativas iniciais de indicar soluções para os problemas denunciados) que durou até meados da década de 1990. Desde então, a história da Educação Física teve reais avanços; primeiramente a Educação Física ganhou seu espaço definitivo na “instituição escolar”¹, pois deixou de ser considerada uma mera atividade, como constava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº - LDB nº 5692/1971 e pelo Decreto nº 69.450 (1º de novembro de 1971), e se tornou, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 (20 de dezembro de 1996), um “componente curricular obrigatório vinculado ao projeto pedagógico da escola”.

Nesse contexto, a Educação Física teve que buscar bases teóricas para sustentar suas práticas. Os debates e a produção teórica desse período deram origem ao “Movimento Renovador da Educação Física” (MREF) (BRACHT, 2010a; MACHADO, 2012). Um avanço que marcou esse período fora o surgimento de novas concepções pedagógicas, que buscaram romper com essa herança tecnicista, a qual tinha como objeto de estudo a aptidão física e possuía como conteúdo hegemônico o esporte.

Algumas dessas concepções tinham bases teóricas críticas, entre as quais se destacaram a concepção de “Aulas Abertas” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), a concepção “Crítico-superadora” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e a concepção “Crítica-emancipatória” (KUNZ, 1991, 1994). Era característica comum de essas concepções possuírem uma base teórica, aspectos metodológicos e um direcionamento que são contra-hegemônicos, portanto poderiam oportunizar que os professores, tendo-as como referência, pudessem modificar as condições e os paradigmas até então reinantes no contexto escolar.

Portanto, essas concepções possibilitaram perspectivar a formação do professor de Educação Física dotado de “consciência crítica”, conceito esse defendido por Freire (1980, 1982, 1996). Este educador acreditava que a educação escolar, num modo geral, era uma

¹ Lembrando que a própria instituição escolar teve uma renovação com a LDB, documento esse que ainda vem sendo modificado, demonstrando maior abertura social e aproximando a escola de uma verdadeira “instituição republicana”.

“concepção bancária”, em que o professor era considerado o detentor absoluto do conhecimento e os alunos eram receptores passivos, oprimidos, que deveriam apenas “receber os depósitos” de conhecimentos vindos do professor. Essa concepção impossibilitava aos oprimidos saírem de seu estado de imersão na realidade opressiva, sendo esse um estado de consciência para Freire (1980, 1982) denominada “consciência intransitiva”. Assim, com uma visão humanista e libertadora, Freire defendia uma Educação problematizadora, que dava voz aos oprimidos buscando a “consciência crítica”, que possibilitava emergir da sua condição, antes vista como imutável e apática, para uma condição que, ao desvelar as suas contradições histórico-culturais, se transformasse num estado utópico de denúncia e anúncio das estruturas opressoras e desumanizantes, constituindo a esse sujeito, remetendo a escola, tanto o docente como os educandos, uma posição epistemológica que se legitima na práxis (FREIRE, 1980).

Mas e na Educação Física, como essas novas concepções pedagógicas, com novas visões de mundo, foram/são recebidas? Infelizmente, nesse caso, parece que “na prática, a teoria é outra²”. Os professores não são necessariamente estimulados e parece não quererem mudar a realidade da Educação Física na escola. Isto, segundo Millen Neto e outros (2011, p. 99), pode ser atribuído pelos seguintes fatores: “[...] falta de condições, desinteresse, divergência de ideias ou pela dificuldade de operacionalização em sua prática pedagógica.” Sem contar que ainda existe um grande hiato entre o que se produz na Universidade e o que acontece na Escola. Conforme Silva e Bracht (2012, p. 81, grifo nosso) “A Educação Física brasileira tem tido muita dificuldade de traduzir seus avanços epistemológicos e teóricos para o campo da intervenção pedagógica, **em particular no âmbito escolar**”. Tanto que em pesquisa recente Bracht e outros (2011) constatou-se que em 9 revistas científicas/periódicos nacionais da Educação Física, apenas 15,5% dos artigos publicados nesses meios abordam o tema “Educação Física Escolar”; no nosso entendimento, esse baixo volume de publicação corrobora com o hiato entre a Universidade e a Escola.

Estaríamos num momento de transição? Seria por isso que ainda hoje percebemos que a Educação Física escolar permanece sem

² Expressão utilizada pelo Professor Paulo E. Fensterseifer em sua fala no 5º Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace-Sul) realizado na Universidade do Vale do Itajaí na cidade de Itajaí-SC em setembro de 2010. Anotações pessoais.

mudanças significativas? Para González e Fensterseifer (2009, p. 12), o que ocorre é que a Educação Física

[...] se encontra “entre o não mais e o ainda não”, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, [tradicional, reprodutivista, tecnicista e bancária] e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver.

Considerando esse dilema e sabendo que já se passaram vinte anos do surgimento das ditas concepções renovadas/críticas, entende-se que tais conhecimentos já deveriam estar influenciando e modificando a prática docente dos professores de Educação Física. No entanto, baseado em autores como Bracht e González (2008) e Machado (2012), não é o que se percebe num contexto geral. Ainda encontramos práticas pedagógicas tradicionais, reprodutivistas, bancárias e tecnicistas, sendo predominantes em inúmeras realidades escolares. Temos professores que ainda se baseiam somente no referencial da aptidão física e relutam em mudar; e ainda professores que, acomodados com a situação transitória de crise epistemológica característica da área, não seguem nenhuma orientação teórica específica e praticam apenas o que poderia ser caracterizado como um “assistencialismo pseudoesportivo”, onde só fornece materiais esportivos aos educandos e zela mais pelo patrimônio material do que pelo patrimônio humano.

Essa grande resistência à mudança na realidade da Educação Física escolar também é evidenciada por Bracht (1999), que inclusive aponta algumas razões que corroboram para que esse quadro se perpetue:

As razões são muitas e diversas. Vão desde a pressão do contexto cultural e do imaginário social da EF, que persiste e é reforçado pelos meios de comunicação de massa, até o fato de que a formação dos atuais professores de EF ocorreu em **cursos de graduação cujo currículo ainda fora inspirado no referido paradigma** [paradigma da aptidão física e esportivo], passando pelo fato de que as pedagogias progressistas em EF ainda estão em estágio inicial de desenvolvimento (BRACHT, 1999, p. 86, grifo nosso).

Concordando com a possibilidade de estarmos em um período de transição epistemológica, em que tanto o contexto como o imaginário social estão aí incluídos, surge então outro elemento, que permite visualizar e perspectivar as mudanças esperadas pelo Movimento Renovador da Educação Física (MREF), que é o currículo dos cursos de graduação/formação inicial de professores.

A formação inicial é o momento em que o futuro professor constitui as bases do seu arcabouço teórico e prático. Com base no currículo do curso, o futuro professor vai aprendendo e testando práticas pedagógicas, dando início à construção de sua identidade docente (FARIAS; NASCIMENTO, 2012).

Sendo assim, o currículo (tanto na sua estrutura como nas suas aspirações teóricas) da formação inicial está diretamente relacionado à construção da identidade docente. Todavia, o currículo não é neutro, ele está sempre intimamente imbricado a relações de poder, podendo potencializar a formação de professores tanto em um paradigma tradicional (esportivista/aptidão física) como em um paradigma renovador, crítico, autônomo e libertador que favoreça reais mudanças sociais.

Considerando essa função crucial que o currículo possui, este projeto está preocupado com essa face do problema, pois mesmo reconhecendo que estamos em um período de transição, que ainda estamos enfrentando outros agravantes como os mencionados por Bracht (1999), o currículo, em todos os seus aspectos, é um instrumento político que faz, dentro do jogo dos poderes, uma grande diferença em prol da manutenção ou da mudança da realidade educacional.

Assim, tendo como balizadores o “currículo de formação inicial em Educação Física”, o conceito de “consciência crítica” e a influência do “Movimento Renovador da Educação Física”, buscamos nesse estudo investigar o currículo de um curso “renovado” que esteja contemplando em sua estrutura “escrita e em ação” (GOODSON, 1995), concepções e referenciais críticos em prol de uma formação docente que atenda as reais necessidades contemporâneas³; o estado de consciência e a criticidade de seus egressos, que tenham já experimentado a atuação na escola; e as possíveis relações entre o currículo deste curso com o nível de consciência crítica que poderemos associar tais professores em relação com suas práticas pedagógicas.

³ Necessidades essas, que foram perspectivadas pelo movimento renovador da Educação Física desde os anos 90 e que ainda são contemporâneas, pois as percebemos nos dias de hoje.

Atendendo a esses critérios, identificamos como nosso campo de pesquisa o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI – campus Itajaí). Esse curso foi criado em 2004 e teve sua primeira turma de formandos em 2007, portanto podemos dizer que é um curso relativamente recente no que se refere aos eventos históricos da Educação Física brasileira.

O projeto político pedagógico (PPP) desse Curso apresenta sua concepção e estrutura teórico-metodológica baseadas na perspectiva da “cultura de movimento”, expressão que indica um novo objeto de estudo do campo da Educação Física, identificado com o pensamento renovador da área, e preocupado não somente com as manifestações esportivas, mas sim com

[...] todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeiras, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sócio-cultural (KUNZ, 2008, p. 112).

Também, encontramos no PPP evidências que permitem afirmarmos que o Curso possui um currículo inspirado no Movimento Renovador da Educação Física. Entre outras, podemos encontrar essas evidências na formulação do objetivo geral do Curso e nos seus objetivos específicos; no perfil de egresso; na organização curricular que se utiliza de “campos de conhecimento” que favorecem a relação das manifestações da cultura de movimento com valores sociais que se articulam como “eixos curriculares” transversais e longitudinais; e na ideia de prática pedagógica como componente curricular em Educação Física, ofertadas nos quatro primeiros semestres do curso na forma de projetos integradores, que promovem a interdisciplinaridade e a relação teoria/fundamentadora e a prática refletida. Outro aspecto que pode contribuir para essa afirmação refere-se aos planos de ensino da maioria das disciplinas do referido Curso, cujas ementas e bibliografias básicas apontam para uma influência do pensamento renovador.

Deste modo, pretensiosamente engajados em estudar as possibilidades de mudança na realidade educacional da Educação Física e tendo como campo de estudo o currículo desse Curso da UNIVALI e algum dos seus egressos já intervindo na realidade educacional, formulamos a seguinte **problemática de pesquisa**:

Que relações professores egressos de um Curso de Licenciatura inspirado no Movimento Renovador da Educação Física estabelecem entre o currículo de formação acadêmica, a constituição da sua consciência crítica e relatos sobre sua prática pedagógica?

O Objetivo Geral desse estudo foi:

Compreender as relações entre o currículo de um Curso inspirado no Movimento Renovador da Educação Física, a formação crítica de seus egressos e suas práticas pedagógicas.

Partindo desse objetivo, definimos algumas questões norteadoras que, como ramificações desse, possibilitam responder a outras indagações. São elas:

- Que conhecimentos apropriados na graduação os professores (sujeitos da pesquisa) acreditam que foram fundamentais para sua formação?
- Quais conhecimentos tais professores apontam como sendo necessários para a formação docente e que não foram contemplados na graduação?
- Como os professores relacionam o conhecimento acadêmico com a sua prática pedagógica na escola?
- Referente aos aspectos metodológicos, esses professores definem alguma concepção pedagógica que norteie suas práticas?
- Eles consideram que suas atitudes/posturas condizem com a de professores críticos? Se positivo, eles as atribuem às experiências curriculares da sua graduação?
- Quais são as situações limites, se houver, levantadas por esses professores que podem inviabilizar atitudes/posturas críticas em suas práticas pedagógicas? Como se posicionam perante tais situações?

Justificando este estudo, há razões de relevância acadêmica e social, e outras, de significados mais pessoais.

Para o discurso acadêmico e científico da Educação Física, este projeto retoma a antiga discussão acerca da legitimidade e função social da Educação Física no âmbito escolar. A discussão sobre as concepções críticas da Educação Física, mesmo após vinte anos, demonstra ainda ser atual, podendo dialogar fortemente com as inúmeras questões contemporâneas que configuram as novas gerações. Tais como a inserção na cultura digital, entre outros. Como exemplo disso, podemos citar vários estudos que vem tratando de problemas atuais com as concepções pedagógicas críticas, (OLIVEIRA; PIRES, 2005; BIANCHINI; PIRES, 2011; BIANCHINI; JESUS e MELLER, 2012) e outros que verificam a implantação de tais propostas (MORSCHBACHER; MARQUES, 2013; BRACHT *et al.*, 2007; FERNANDES, 2009; MILLEN NETO *et al.*, 2011).

É válido salientar que o Brasil vem tentando colocar-se como uma nação em ascensão no panorama mundial. Nesse sentido, e pensando em uma justificativa social para esse estudo, acreditamos que a educação deve acompanhar tais fenômenos, envolvendo os avanços científico/tecnológico e econômico, mas tomando certa cautela para não cairmos em um fatalismo neoliberal, ou seja, não podemos deixar de nos pautar por uma educação sem perder o seu compromisso também com aspectos sociais emergentes, que desde 2013 as manifestações populares vêm denunciando e exigindo mudanças, principalmente, nas esferas da Saúde e da Educação.

Uma boa analogia a esse fenômeno que vem sendo vivenciado pelos cidadãos brasileiros e a educação esperada/almejada é o que Adorno (1995) demonstra em “Educação após *Auschwitz*” que, mesmo com todos os avanços obtidos, então, pelas ciências e suas tecnologias, tivemos em contrapartida a extrema barbárie de *Auschwitz*, entre outras atrocidades que ainda assolam o mundo nos dias de hoje.

O que dizer, por exemplo, de um mundo em que a fome é avassaladora, quando a partir de um ponto de vista científico-técnico já poderia ter sido eliminada? Ou, o inverso: como pode um mundo tão desenvolvido cientificamente apresentar tanta miséria? Este é o problema central, insiste [Adorno]: o confronto com as formas sociais que se sobrepõem às soluções “racionalis”. O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por

encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie (MAAR, 1995, p. 15).

Portanto, a teoria crítica, fruto dos estudos sociais, é uma das opções que os professores podem se basear para contribuir com uma renovação nas instituições escolares republicanas. Pois, sendo republicana, a razão de ser da escola está fora de si, e ela só se justifica quando essa máxima é reconhecida. Salientando que a República nesse contexto é entendida como um organismo político de um Estado com vistas ao interesse público comum (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Assim, estudos que visem contribuir com o pensamento crítico no contemporâneo, na qual esse estudo se insere, são legítimos no que se refere a essa concepção de instituição escolar republicana e à área de concentração, “Teoria e Prática pedagógica em Educação Física”, do PPGEF/UFSC.

Na condição de pesquisador, tenho⁴ como justificativa pessoal desse estudo o fato de que, em minha formação inicial, posso afirmar que tive contato com teorias e concepções críticas que fazem de minha prática pedagógica na realidade escolar uma busca constante por uma educação libertadora (FREIRE, 1980, 2014). Na graduação, com minhas ambições críticas, que devo às leituras (das palavras e do mundo) e aos diálogos com os professores, utilizei-me dos espaços de estágio supervisionado como verdadeiros “laboratórios sociais”. Logo no primeiro estágio, trabalhei com a temática “Exclusão Social” com educandos do 6º ano de uma escola pública, onde a base teórica foi a concepção crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Em outra ocasião, numa pré-escola pública, busquei trabalhar com a

⁴ Nestes parágrafos, que tratam de uma justificativa pessoal do trabalho, preferi usar a 1ª pessoa do singular, e na condição de pesquisador desse estudo, é importante salientar que, minha formação inicial em Educação Física se deu na mesma instituição que esse estudo investigou (UNIVALI), portanto sou um “nativo” deste curso, mas que tive experiências em uma configuração curricular diferente, pois na ocasião de meu ingresso (2007/2) o curso já havia sido reformulado.

abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1984), que até então desconhecia trabalhos de Educação Física nessa perspectiva, almejando estimular o imaginário infantil; e por fim, com jovens do ensino profissionalizante fiz uma tentativa de ressignificar a Educação Física inspirado numa reflexão filosófica da corporeidade (SANTIN, 2003), em que busquei sensibilizar os educandos sobre a importância de valorizar o corpo por meio do lúdico, dos sentidos e do se-movimentar (KUNZ, 1994). Foram momentos de estágio que auxiliaram na construção da minha identidade docente. Na condição de pesquisador, fiz questão de publicar esses estudos como comunicações científicas em congressos da área, para que essas experiências pudessem chegar a outros professores e estudantes (BIANCHINI; PIRES, 2011; BIANCHINI; JESUS e MELLER, 2012; BIANCHINI *et al.*, 2012).

Espero que os futuros apontamentos e considerações dessa dissertação colaborem com o discurso epistemológico do campo da Educação Física, possibilitando alcançar as instituições educativas republicanas, onde a mudança se faz necessária. Buscando assim, possibilidades práticas que auxiliem a romper o hiato entre a academia onde se produzem os conhecimentos “científicos” e a realidade escolar onde a “práxis” (FREIRE, 1980) docente é diária e, portanto, também produtora de um conhecimento específico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, por estar ancorada na teoria social crítica e devido aos interesses aos quais se pretendeu alcançar, em relação ao trato com os dados produzidos, pode ser caracterizada como um estudo descritivo e de corte qualitativo. É descritivo, pois teve “[...] como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis” (GIL, 2002, p. 42). Também porque “[...] o pesquisador [nos estudos descritivos] procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para modificá-la” (RUDIO, 2007, p. 69). É qualitativo, pois estivemos lidando com valores e significados que não são passíveis de serem mensurados quantitativamente. A suas relações estão nas ciências sociais, as quais são tratadas questões particulares, dentro de um universo amplo e subjetivo das ações e relações humanas (MINAYO, 2002). A respeito da pesquisa qualitativa, concordamos com Gil (1999), quando se refere ao aspecto humanístico e compreensivo dessa vertente:

A tendência humanística põe ênfase na informação holística e de caráter qualitativo e tem derivado, na atualidade, de algumas das propostas interpretativas que estão associadas à hermenêutica e à filosofia crítica. Esta longa tradição se baseia na ideia de tratar de “compreender”, em lugar de tratar de “explicar” o fenômeno objeto de estudo para intervir nele e “controlá-lo” aplicando as “leis” ou “regras” que atuam em sua configuração (GIL, 1999, p. 38).

O campo desse estudo referiu-se ao curso de Licenciatura em Educação Física da UNIVALI (campus Itajaí), por reconhecermos nele um curso cujo currículo foi construído sob influência do Movimento Renovador da Educação Física. Nesse sentido, o foco principal da pesquisa foi identificar os possíveis efeitos do currículo desse curso na formação da consciência crítica de seus egressos que estejam ou estiveram atuando em escolas.

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para

qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de **entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo**. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a **análise de documentos**, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p. 53, grifos nossos).

Nesse sentido, para melhor caracterização desse campo, procedemos a uma análise documental que teve como fontes os documentos curriculares disponíveis (projeto de criação e implantação do curso, matriz curricular, planos de ensino das disciplinas com suas ementas e bibliografias) e, como uma fonte auxiliar, realizamos uma entrevista com um dos professores “fundadores”⁵ desse curso⁶.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195).

A população envolvida nessa pesquisa foi constituída dos professores de Educação Física egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNIVALI campus Itajaí que colaram grau entre 2007 e 2009⁷ e que estivessem atuando em escolas ou que, nos últimos

⁵ Consideram-se “fundadores” os docentes que integraram a comissão responsável pela proposta de criação do curso. O grupo de fundadores foi constituído de cinco professores, da instituição e externos. Infelizmente, só conseguimos acesso a um deles. Sua participação no processo de criação do curso, no entanto, foi bastante significativa porque, uma vez aprovado o curso, ele foi o primeiro coordenador do mesmo.

⁶ Compreendemos que seria interessante investigarmos os próprios professores que operavam esse currículo, mas por questões temporais (tempo de produção da dissertação) e também pelo fato de que muitos desses professores não atuam mais nessa instituição, se tornou inviabilizada tal opção investigativa.

⁷ Período que corresponde à implantação completa da primeira versão do currículo do curso.

três anos, tenham atuado em escolas. Dessa população selecionamos um grupo de professores que chamaremos a partir de então de “sujeitos-interlocutores” da pesquisa.

O critério de inclusão para a constituição desse grupo foi a garantia de termos, ao menos, dois professores egressos de cada ano do período selecionado (2007, 2008 e 2009), totalizando um mínimo de seis sujeitos-interlocutores. Nesse sentido, o grupo foi constituído de forma aleatória, a partir dos professores que atenderam aos critérios de inclusão e que aceitaram participar da pesquisa.

Os procedimentos para a viabilização da coleta dos dados se deu em dois momentos. O primeiro momento foi a obtenção de uma lista de egressos, referente ao período 2007 a 2009, junto à coordenação do curso investigado. Tendo o acesso a esse documento, fizemos um primeiro contato com os egressos, por via de e-mail, buscando informações sobre quais respondiam aos critérios de inclusão descritos anteriormente⁸. Os sujeitos que se incluíam nos critérios e que aceitaram participar, passaram a constituir o nosso “grupo dos sujeitos-interlocutores”. Como alguns dos e-mails descritos na lista de egressos eram desatualizados, tivemos poucos sujeitos que responderam e aceitaram participar, o que nos obrigou a procurarmos por mais sujeitos com o auxílio de outro meio; assim, investigamos seus nomes na rede social *facebook*. Dessa forma chegamos a oito sujeitos-interlocutores para darmos continuidade.

O segundo momento foi, então, o de marcarmos encontros presenciais e individuais para realizarmos as entrevistas com os sujeitos-interlocutores.

O instrumento de coleta de dados para essa etapa da pesquisa foi um tipo específico de entrevista denominada como “semi-estruturada”. Para Negrine (1999, p. 74), a entrevista é:

[...] “semi-estruturada” quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realize explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa.

⁸ A todos os sujeitos, utilizamos um mesmo modelo de convite que consta no apêndice desse estudo.

Tais entrevistas foram realizadas com o apoio de um roteiro pré-elaborado (Apêndice A) e tiveram o áudio gravado para posterior transcrição e validação. Antes de iniciar a entrevista, todos os sujeitos entrevistados foram esclarecidos e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido -TCLE (Apêndice B).

Após a obtenção dos dados, cada entrevista foi transcrita em arquivo digital e foi feito o procedimento de validação, que consistiu no retorno aos sujeitos entrevistados para que, após a sua leitura, pudessem autorizar ou pedir alterações para a sua utilização no processo de análise dos dados.

A interpretação dos dados da pesquisa teve tratamentos diversos. Para a análise documental sobre o campo e as entrevistas com o professor “fundador” o procedimento foi descritivo, cujo objetivo foi recriar as motivações e as decisões que levaram à criação do Curso. Para a análise dos dados produzidos nas entrevistas com os sujeitos-interlocutores empregamos procedimentos e técnicas sugeridas pela Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2009, p. 44) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

O pesquisador, nesse sentido, tira partido do tratamento das mensagens que manipula para “inferir” (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem (no nosso caso os professores egressos) ou sobre o seu meio (sua realidade educacional), procurando estabelecer uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados (BARDIN, 2009).

Buscando responder aos questionamentos desse estudo, a Análise de Conteúdo possibilitou que os dados fossem organizados, seguindo os procedimentos de organização da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) que consistem em três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Num sentido geral e não necessariamente de forma linear, os procedimentos da análise seguiram a seguinte lógica: na “pré-análise”, que foi o momento de organização e preparação dos materiais/dados, partimos com uma leitura “flutuante” de todos os dados e, assim, seguimos para a “escolha dos documentos”, atendendo a regras de representatividade, homogeneidade e pertinência que ofereceram “indicadores” que puderam responder aos objetivos e problemáticas desse estudo. Já a “exploração do material” consistiu na aplicação sistemática das decisões necessárias a serem tomadas, para que, no “tratamento dos resultados obtidos”, por meio da interpretação do pesquisador, os mesmos se tornassem “falantes” e, portanto, válidos (BARDIN, 2009).

Na sequência da dissertação, o primeiro capítulo expressa uma tentativa de constituição do quadro teórico de referência, que serviu tanto para a construção do objeto de estudo quanto para auxiliar na interpretação dos dados do campo. O capítulo II traz a descrição do campo empírico do estudo, subdividido em três tópicos: I) a caracterização do campo, através de análise documental (e reforçada pela entrevista com o professor-fundador); II) a caracterização dos sujeitos-interlocutores e III) a interpretação dos dados das entrevistas, sendo essa composta de três categorias empíricas, isto é, que emergiram do próprio campo: a) influências e limites do currículo; b) práticas e perspectivas pedagógicas críticas: entre a adesão e a resistência às concepções de Educação Física presentes na cultura escolar; c) o papel dos professores no processo de mudança: uma aproximação à “consciência crítica” de Paulo Freire. Considerações finais que sumarizam os “achados” do campo e dialogam com as questões de investigação da pesquisa.

CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1.1 A(S) ORIGEM(NS) DA(S) TEORIA(S) CRÍTICA(S) NA MODERNIDADE

A crítica sempre fora uma característica do ser humano, pois diferente dos outros animais pertencentes ao meio natural, o homem não se conteve em apenas viver na natureza e sim buscou, desde a pré-história, dominá-la para melhorar o seu modo de vida. Mas antes, o que significa crítica?

A palavra crítica vem do grego e possui três sentidos principais: 1) “capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente”; 2) “exame racional de todas as coisas sem preconceito e sem pré-julgamento”; 3) “atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma ideia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra artística ou científica” (CHAUI, 2012, p. 22).

A gênese do comportamento crítico do ser humano, e de suas teorias, podemos assim dizer, remonta a Idade Moderna, no período do “Iluminismo”, também conhecido como “Ilustração” ou “Esclarecimento”. Pois foi o momento em que o ser humano deixou de ter o Cosmocentrismo (crença no Cosmos e mitos da Idade Antiga) e o Teocentrismo (crença na Religiosidade predominante e imposta na Idade Média) como o seu pensamento predominante e, a partir daí, com um viés Antropocêntrico, começou a buscar explicações para os seus inúmeros questionamentos, por meio da Razão dos homens, com a qual a ciência buscava fornecer explicações racionais de todos os fenômenos. “Esta centralidade do homem é o tema-chave do movimento renascentista, do racionalismo (René Descartes – 1596-1650), do empirismo (John Locke – 1632-1704) e da ciência galileiana (Galileo Galilei – 1564-1642)” (FENSTERSEIFER, 2008, p. 165).

Desde então o ser humano, aparentemente “livre” de crenças (processo de desmitologização), pôde se tornar mais esclarecido, mais

cético e questionador, características essas que se aproximam do que acreditamos que seja hoje a “consciência crítica”.

Na filosofia antiga encontramos registros anteriores de certas “atitudes críticas”, como é o caso de Sócrates, que foi um filósofo grego que defendia o autoconhecimento, é dele a lendária frase “conhece-te a ti mesmo”, portanto era um filósofo muito à frente de sua época, possuía uma atitude crítica, tanto que provocava a “arte da dúvida”. Era comum ele responder as perguntas com outras perguntas, instaurava a dúvida e não dava as respostas, que era o que queriam e sim os deixavam com mais dúvidas e incertezas. Portanto, por ser um crítico em um “tempo errado”, fora condenado à morte. Não tentou se defender e aceitou a condenação de morte, pois não trairia seus princípios, seus ideais (PLATÃO, 1999).

Como podemos observar, o pensamento crítico, tanto na antiguidade como no contemporâneo, confronta com os pensamentos (pre)dominantes, causando repúdio aos detentores do poder vigente (opressores, burgueses, nobres, ditadores, empresários, entre outros nomes que se enquadram com o período histórico-social). No contemporâneo ainda é possível observar que qualquer indivíduo que se comporte de maneira diferente de um determinado padrão estabelecido pela sociedade em que vive, também sofre repúdio. Ou seja, mesmo sendo sujeitos da mesma classe ou grupo social, independente do capital econômico e/ou cultural (BORDIEU, 2007), o sujeito com posicionamento crítico é visto com “maus olhos”.

Mas mesmo com esse preconceito enraizado do “pensamento diferente”, hoje podemos ser sujeitos críticos, que ao menos não seremos “queimados vivos” como fora na Idade Média. Um sujeito crítico naquela época era tido como feiticeiro, pois esta era a ideologia dominante, imposta pela “Santa Inquisição”. Quando então que o ser humano pôde começar a questionar o mundo? Quando pensar diferente tornou-se possível?

Buscando responder a essas indagações, demarcamos que foi a partir do período do Iluminismo/Ilustração que o ser humano então pode se “emancipar” do pensamento Teocêntrico, em que todos os fenômenos se explicavam com base nos ensinamentos da bíblia cristã, para um pensamento antropocêntrico, que buscava as respostas dos fenômenos através do próprio ser humano, pela “razão humana”. Tanto que esse período histórico também é conhecido como o período do “Esclarecimento”, uma expressão que julgamos com mais adequada, pois “Iluminação” pode nos remeter num sentido de “iluminação religiosa”.

Dentre os inúmeros pensadores desse período, destacamos Immanuel Kant (1724-1804). Esse é, nas palavras de Fensterseifer (2008, p. 166):

[...] sem dúvida o pensador central do Esclarecimento e seu texto “Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?” [*Aufklärung*⁹] tornou-se uma espécie de manifesto do espírito crítico e emancipatório que caracterizou/caracteriza a modernidade.

O conceito de Esclarecimento não é simples de pontuar; remontamos então a ideia de Kant, citado por Kunz (1999, p. 35):

Esclarecimento é o processo de saída do homem de sua menoridade, da qual é o próprio culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a direção/condução de outrem. O homem, ou a razão humana, é o próprio culpado desta menoridade, se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de sua própria capacidade racional. *Sapere Aude!* Tenha a coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, este deve ser o lema do Esclarecimento, conclui Kant.

Compreendemos que esta referência kantiana ao Esclarecimento nos transmite essa ideia de instigar a coragem, que acreditamos como um dos primeiros passos à emancipação dos homens. Sabemos que esse período histórico coincide com o avanço da ciência e conseqüentemente com o surgimento do pensamento positivista. Mas, compreendemos que a partir do momento em que o homem conseguiu desvelar as suas condições, distanciar-se e contemplar sua realidade e com sua “atitude crítica”, a qual Foucault (1990) atribui como uma “virtude”, buscou o seu esclarecimento, que o tornará mais “emancipado e autônomo”. A esse momento histórico específico podemos fazer uma analogia com o mito da “abertura da caixa de pandora”. Ou seja, após o homem ter aberto a sua “caixa de pandora” e de lá saiu a “atitude crítica”, ele não

⁹ Expressão alemã que tem sido traduzida tanto por Iluminismo quanto por Esclarecimento.

conseguiu mais trancá-la, o que causou uma “eterna crítica”! Crítica sobre a crítica, isso não cessou e não cessará, e quando quiserem breçar os homens de pensarem de forma crítica, de negarem o acesso a sua libertação, só o farão pelo uso das forças (físicas e ideológicas), jamais no campo das “ideias autênticas” da “ética da justiça humana”.

É interessante a definição que Foucault (1990) faz sobre a “crítica”, baseando-se inicialmente no conceito de *Aufklärung*, de Kant. Para tal, ele nos remete a questão da governamentalização, que vai ser um modo de controle da sociedade civil ocidental. Então, afirma que a “crítica” seria um movimento de resistência, a esse governo, mas não de forma absoluta, e sim dentro de um nível “seguro”, pois com a negação absoluta não seria possível manter o convívio social. Nas palavras de Foucault (1990, p. 3): “como não ser governado assim, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles”.

Portanto, existe certa dialética na crítica, que pode, com sua compreensão, prevalecer aos dominantes opressores ou a libertação dos homens, e isso tudo de uma maneira menos agressiva fisicamente e mais subjetivamente.

A crítica dirá, em suma, que está menos no que nós empreendemos, com mais ou menos coragem, do que na ideia que nós fazemos do nosso conhecimento e dos seus limites, que aí vai a nossa liberdade, e que, por consequência, ao invés de deixar dizer por um outro "**obedeça**", é nesse momento, quando se terá feito do seu próprio conhecimento uma ideia justa, que se poderá descobrir o princípio da autonomia e que não se terá mais que escutar o **obedeça**; ou antes que o **obedeça** estará fundado sobre a autonomia mesma (FOUCAULT, 1990, p. 6, grifos no original).

Tanto na Alemanha como na França, nos séculos XIX e XX, os estudos filosóficos que possuíam um caráter crítico seguiram suas trajetórias, com certa proximidade, direcionando uma “crítica a própria racionalidade”. Na França, os caminhos levaram à criação da “Fenomenologia”¹⁰ e na Alemanha, mais delimitado a um grupo de

¹⁰ Aqui Foucault parece referir-se à Fenomenologia apenas a partir do francês Maurice Merleau-Ponty, sem considerar as bases “alemãs” dessa corrente, como

estudos conhecidos como a “escola de Frankfurt”, que formularam uma “Teoria Crítica” da sociedade (FOUCAULT, 1990). Essa escola de pensamento surgiu em 1924¹¹ na cidade de Frankfurt na Alemanha por pensadores que questionavam o marxismo entre outras teorias, buscando a emancipação da sociedade. Diversos trabalhos desta escola vão fundamentar os discursos críticos da modernidade. Destacamos aqui dois desses frankfurtianos, Adorno e Horkheimer, que foram pioneiros dessa escola de pensadores e que, entre outros temas, dedicaram-se ao estudo do “empobrecimento” no conceito de “emancipação”. Para tais autores, citados por Fensterseifer (2008, p. 166):

[...] a “razão” todo-poderosa é colocada no banco dos réus, afinal ela traiu seu ideal emancipatório ao dirigir seu domínio não somente à natureza, mas também sobre os homens. O esclarecimento, segundo estes autores, “comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens”.

E isso fica claro nos dizeres de Kunz (1999, p. 36): “O esclarecimento como saída da humanidade da menoridade, se encaminhou rapidamente, porém, para o caminho oposto, ou seja, o da autodestruição do esclarecimento”. No mesmo artigo de Kunz ainda temos uma definição do que se espera do Esclarecimento, já o vendo como uma possível forma de emancipação nas instituições escolares.

Enfim, a escola deve ser aquela instância em que os Esclarecimentos de Mundo possam ser esclarecidos. Só isto pode conduzir a uma prática pedagógica emancipatória. E esta possibilidade só pode ser oferecida pela reflexão ou metacomunicação, nas palavras de P. Demo (1994), saber pensar e aprender a aprender, ou seja, quando se é capaz de sair da mera cópia ou incorporação de informações para construir conhecimentos. Pela reflexão comunicativa e crítica transcende-se os limites das informações como forma de esclarecimento ou, do

seu fundador, o austro-húngaro Edmundo Husserl, e o alemão Martin Heidegger.

¹¹ Ainda sem essa denominação, que só vai ocorrer quase 15 anos depois, em um texto-manifesto de um dos seus líderes, Max Horkheimer, referido a seguir.

conhecimento científico como verdades evidentes e inquestionáveis e somente com esta forma de esclarecimento se pode intencionar a emancipação humana e social, significando a superação das dependências e da menoridade (KUNZ, 1999, p. 38).

Preocupado com essa busca de emancipação humana a “Teoria Crítica” foi aprofundada por estudiosos desse instituto de pesquisa social:

O termo “teoria crítica” se consagrou a partir do artigo de Max Horkheimer, em 1937 “Teoria tradicional e teoria crítica”, em que o autor prefere utilizar essa expressão para fugir da terminologia “materialismo histórico” utilizada pelo marxismo ortodoxo, hegemônico na época, e por querer mostrar que a teoria marxiana era atual, mas devia se importar em suas reflexões com outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade: o filosófico, o cultural, o político, o psicológico e não se deixar conduzir predominantemente pelo economicismo determinista (PUCCI, 2001, p. 3).

É essa base teórica, inspirada nos ideais emancipatórios da Teoria Crítica, que vão sustentar toda uma geração de pensadores, chegando a todas as áreas da ciência, entre essas a Pedagogia, que vai culminar em movimentos de resistência à forma conservadora e antidemocrática com que a Educação vem sendo utilizada na sociedade burguesa.

Também reconhecemos a grande influência do próprio marxismo ortodoxo que influenciou muitos estudiosos de diversas áreas do conhecimento entre elas a Educação. A exemplo, aqui no Brasil tivemos: na área da educação Saviani e Libâneo, entre outros que se baseiam no marxismo para criticar o modelo de escola tradicional; e na própria Educação Física essa corrente teórica foi uma das primeiras que permearam as denúncias do Movimento Renovador da Educação Física nos anos 80 do século XX e que ainda, nos dias de hoje, é bem representativa entre alguns grupos de pesquisa vinculados a universidades e grupos de movimento estudantil como a Executiva Nacional dos estudantes de Educação Física (EXNEEF).

1.2 AS TEORIAS CURRICULARES

Nesse sentido, optamos por analisar os pressupostos das teorias curriculares para entendermos a formação crítica dos professores de Educação Física. O currículo de um curso de formação de professores possui uma visão de mundo que vai de acordo com os princípios pertencentes a uma comunidade; por isso, concordamos com Moreira e Silva (2000, p. 7-8) que reconhecem que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Mas antes, o que vem a ser currículo?

A palavra currículo se origina:

[...] da palavra latina *Scurrere*, correr e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado (GOODSON, 1995, p. 31).

Na história do currículo na educação brasileira houve uma grande influência norte-americana em sua origem, isso a partir dos anos vinte e trinta do século XX, “[...] quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram-se em nosso país” (MOREIRA, 1990, p. 81). Essa transferência educacional não foi recebida de forma acrítica, pois os pesquisadores brasileiros as receberam e trataram de iniciar o que mais adiante ficou conhecido como um movimento de reconceituação curricular (MOREIRA, 1990; SARTURI, 1999). A respeito dessa influência estadunidense, fazemos uso nesse trabalho de uma “classificação” curricular baseada em três paradigmas (técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico) que demarcam os interesses desses

teóricos americanos no que se refere ao papel do currículo na construção dos saberes escolares. Quem criou essa classificação fora MacDonald¹². Domingues, um pesquisador brasileiro, criou outra classificação baseada na de MacDonald, para relacionar quais desses paradigmas teriam influenciado o campo curricular no Brasil. Mas Moreira (1990) defende que a classificação de Domingues restringe demais esses três paradigmas e deixa de examinar alguns autores que influenciaram o campo educacional brasileiro, tais como Dewey e Kilpatrick, que poderiam ter influenciado a mudança de paradigmas curriculares no Brasil. Já a classificação de MacDonald “apresenta mais espaço para a diversidade de orientações do campo americano [...]” (MOREIRA, 1990, p. 48). Sendo assim, optamos pela classificação de MacDonald.

A classificação é uma aplicação da teoria dos interesses de Habermas ao campo do currículo. MacDonald (1975) justifica essa aplicação da seguinte forma: a) o conhecimento curricular é parte do conhecimento humano; e b) o objeto do conhecimento curricular é o conhecimento escolar – sua seleção, organização e transmissão. Os três interesses básicos de Habermas – interesse em controle técnico, interesse em compreensão (ou interesse em consenso ou interesse prático), e interesse em emancipação (ou interesse crítico) – são considerados por MacDonald como as fontes das diferenças na teoria e na prática curricular (MOREIRA, 1990, p. 48-49).

Com base na descrição de Moreira (1990) da classificação de MacDonald, montamos um esquema (quadro1) ilustrativo que facilita a compreensão de cada paradigma, bem como suas atribuições relacionando com os interesses humanos de Habermas que se relacionam com dois níveis: a teoria curricular e a organização curricular. Optamos por tal esquematização, pois essa nos possibilitou uma comparação com as questões curriculares presentes nesse estudo.

¹² Não fizemos uso diretamente da obra de MacDonald, mas para efeitos de indicação de leitura, a sua referência é: MACDONALD, J. B. *Curriculum and human interests*. In: PINAR, W. (ed.) *Curriculum theorizing: reconceptualists*, Berkeley, 1975.

Quadro – 1: Paradigmas curriculares e suas atribuições.

Paradigmas Curriculares	Interesses	Teoria Curricular	Organização Curricular
Técnico-linear	Controle técnico	Quando as tarefas curriculares correspondem à: a) definição dos elementos ou variáveis relevantes envolvidos no currículo; b) criação de um sistema de tomada de decisões para o planejamento curricular.	Currículo por disciplinas.
Circular-consensual	Compreensão	Visam a alcançar um consenso a respeito da prática curricular	Currículo centrado em problemas sociais.
Dinâmico-dialógico	Emancipação	Tentam neutralizar características opressivas da teorização curricular e de desenvolver um processo instrucional em base menos institucionalizada.	Currículo centrado na criança ou na pessoa.

Fonte: Autor.

a) **Paradigma Técnico-linear**

Para Domingues (1985, 1986), citado por Moreira (1990), o currículo denominado “técnico-linear” foi predominante de forma exclusiva e até dogmática. O que fomentou em nosso país, no que se refere ao fazer currículo, uma “prática pseudocientífica de caráter ideológico” (DOMINGUES, 1986, p. 363 *apud* MOREIRA, 1990, p. 27). Essa forma de se fazer currículo foi inspirada em princípios de organização da administração científica e técnica, tendo como base Bobbitt e Tyler. Esse Paradigma,

[...] passou a ser o organizador, o gestor e o controlador do sistema educativo, definindo a ordem, a sequência e a dosagem dos conteúdos,

regulando e controlando, assim, a distribuição dos saberes escolares, de acordo com o público-alvo (SAVIANI, 1998; GIMENO SACRISTÁN, 1998; GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998 *apud* PIROLO *et al.*, 2008, p. 119).

Esse paradigma/modelo de currículo que também ficou conhecido como “tecnicista” tem sua construção baseada em uma perspectiva da racionalidade tecnocrática que assemelha a escola à lógica fabril; nesse sentido, Silva (2010, p. 24) aponta que: “Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica”.

Baseado nele a educação foi sendo moldada e estruturada. A sua influência é ainda presente no contemporâneo, pois diversos professores assim o entendem e assim o defendem como sendo o mais adequado para a formação escolar numa visão de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades.

Domingues também credita esse paradigma a alguns autores como Ralph Tyler e Hilda Taba; no entanto, em alguns aspectos suas ideias curriculares possuem uma aproximação ao paradigma circular-dialógico, pois existem interesses em compreensão. Sendo assim, optamos por não atribuímos esse paradigma aos dois, devido às ambiguidades em suas teorias (MOREIRA, 1990; SARTURI, 1999).

b) Paradigma Circular-consensual

Esse paradigma, para Domingues, não teve uma real relevância na construção curricular brasileira, mas Moreira (1990) reconhece que o “movimento da escola nova” que teve uma passagem no Brasil com alguns autores, entre eles Dewey, tinha propostas curriculares com interesses que podemos atribuir com uma preocupação em “compreensão”.

A influência de Dewey e Kilpatrick no desenvolvimento do campo do currículo americano e nas ideias escolanovistas, dominantes no Brasil de 1945 a 1960, faz com que eles se tornem focos indispensáveis em qualquer análise do pensamento curricular, quer americano, quer brasileiro. Além disso, achamos que esses dois

podem ser associados em certo grau, a um interesse em compreensão e ao paradigma circular-consensual (MOREIRA, 1990, p. 53).

Moreira (1990) cita algumas características identificadas por Grundy para associarmos a um currículo permeado por um “interesse em compreensão”. Acreditamos que possa nos auxiliar para relacionarmos com a nossa investigação curricular. São elas:

[...] a) enfatizar a interação entre professores e alunos; b) valorizar a participação de professores e alunos nas decisões; c) enfatizar mais aprendizagem e atribuição de significados que ensino e comportamentos previamente determinados; promover a integração do conteúdo; e) selecionar o conteúdo a partir do que possa ser considerado “bom” e não a partir de objetivos previamente fixados; e f) enfatizar julgamento pessoal e racionalidade (MOREIRA, 1990, p. 53-54).

Exemplificando tal paradigma, vamos destacar as ideias de Dewey. Este entendia a educação não só como uma preparação ocupacional para a vida adulta, mas como um período de construção de vivências e práticas democráticas (MOREIRA, 1990; SILVA, 2010). Ele se preocupou com um modelo curricular em que o “controle social” ocorria, mas não de forma coercitiva e sim “compreensiva”, para isso ele defendia a cientificidade que para tal era a única forma de melhorar a educação. Ou seja, com o domínio da natureza pela ciência e seus métodos experimentais, poderíamos evitar sermos dominados por ela. “A meta principal [na concepção de Dewey] é o desenvolvimento de um espírito científico a ser usado tanto em aspectos individuais como no aperfeiçoamento da vida social” (MOREIRA, 1990, p. 56).

Mas a influência desse modelo curricular de Dewey não foi tão significativa na época, pois a relação entre ciência e sociedade não ficou tão evidente como foi com o modelo proposto por Bobbitt. Para Silva (2010, p. 23-24).

A atração e influência de Bobbitt devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta **parecia permitir à educação torna-se ciência**. Não havia por que discutir abstratamente as

finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem (grifo nosso).

c) **Paradigma dinâmico-dialógico (ou crítico)**

Esse paradigma é o que mais interessa a esse estudo, pois se baseando na classificação de MacDonald, ilustrada no quadro 1, o interesse humano passa a ser a “emancipação”, que é uma expressão que, para Adorno e Horkheimer, citados por Kunz (2006), juntamente com o esclarecimento, são os ideais de uma educação que reconheça como base uma “Teoria Crítica da sociedade”. Ou seja, com esse paradigma, os currículos não negam os outros interesses humanos (controle social e compreensão), como os descodificam e permite aos educandos compreender sua real condição social, o que lhes possibilitará uma transformação.

Os dois principais autores associados a esse paradigma são Michael Apple e Henry Giroux. Seguindo a lógica que adotamos até então, vamos inicialmente se referir a suas possíveis interferências na construção curricular brasileira.

Domingues enfatiza que Apple e Giroux procuram ir além dos outros paradigmas tradicionais e revelar a função ideológica desempenhada pelo currículo. Os dois autores interessam-se, então, por estudar as relações entre questões curriculares e economia, estado, ideologia, poder e cultura, ao invés de se voltarem para técnicas de planejamento curricular. Usando a terminologia de MacDonald, podemos dizer que as perspectivas estruturais dos dois especialistas apontam para a intenção de oferecer princípios curriculares que reduzam ou eliminem a opressão nas escolas (MOREIRA, 1990, p. 72).

Numa breve análise de suas obras evidenciamos que seus trabalhos vão ao encontro de uma “nova sociologia do currículo”, tendo

um viés progressista em que denunciam os paradigmas curriculares anteriores e apontam novas propostas, de cunho mais teórico, mas preocupadas com a prática dos professores.

Apple (2000a, 2000b) vai iniciar seus estudos curriculares denunciando a ideologia dominante presente em grupos conservadores, que faz dos currículos mais um aparato ideológico buscando preservar o *status quo*. A sua obra “Ideologia e Currículo” lançado no Brasil em 1982, foi uma das pioneiras no que se refere a um “currículo crítico” e é considerado uma das mais importantes obras da educação do século XX.

[...] O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma **tradição seletiva**, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. [...] a decisão de definir o conhecimento detido por alguns grupos como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, enquanto o de outros grupos dificilmente chega a ver a luz do dia, revela algo extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade (APPLE, 2000a, p. 53, grifo do autor).

Giroux (1997) também denuncia a forma em que os currículos vinham operando e, atrelado ao conceito de resistência, investiga a esfera cultural nos discursos curriculares. “Para ele, o pensamento curricular precisa estar em sintonia com as lutas pelo desenvolvimento de formas de vida comunitária fundamentadas na igualdade e na democracia” (MOREIRA, 1990, p. 74-75). Com um discurso mais otimista, se comparado aos estudiosos críticos de sua época, Giroux atribui aos professores o papel de se tornarem “intelectuais transformadores”.

[...] os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a

ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros **na produção de currículos e repartição do poder**. Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p. 29, grifo nosso).

Ambos os pesquisadores ajudaram nas bases do que veio a ser chamado como “Pedagogia Crítica”. Somado a esses dois americanos, podemos citar também outras referências, tais como o sociólogo britânico Michael Young que, com seu grupo, ficaram conhecidos como fundadores da “Nova sociologia da Educação”¹³ (NSE), que influenciou novos estudos nessa área (MOREIRA; SILVA, 2000, VALLE, 2014). Também não podemos deixar de incluir o pensador brasileiro Paulo Freire¹⁴ que, em seu período de exílio nos Estados Unidos, trabalhou juntamente com Apple, Giroux, Peter McLaren e Ira Shor. Essas parcerias resultaram diversos trabalhos sobre pedagogia crítica que Freire se referenciava com uma “Pedagogia Libertadora”. A respeito de Freire, Grundy (1987 *apud* MOREIRA, 1990, p. 129-130) diz:

No que se refere ao pensamento curricular, [...] sua teoria representa o primeiro esforço, no Brasil, de focar conhecimento e currículo a partir de um interesse em emancipação. São evidentes as semelhanças entre a educação libertadora de Freire e o interesse emancipatório de Habermas. Primeiramente, os dois autores relacionam discurso com liberdade e consideram o diálogo

¹³ “A nova sociologia da educação surgiu com todo o vigor na Inglaterra e Estados Unidos [em meados dos anos 70 do século XX] como resposta crítica ao que pode ser genericamente chamado de discurso da teoria e prática educacional tradicional. A questão central em torno da qual ela desenvolveu sua crítica da escolarização tradicional, bem como seu próprio discurso teórico, é tipicamente freireana: Como tornar a educação significativa de forma a torná-la crítica e, espera-se, emancipatória?” (GIROUX, 1997, p. 147).

¹⁴ Para uma leitura sobre a concepção de currículo defendida por Paulo Freire, recomendamos a obra “A educação na cidade” (FREIRE, 1999), onde temos entrevistas com Paulo Freire, durante o período de 1989-1991 em que ele atuou como secretário da educação da cidade de São Paulo.

como um fenômeno humano fundamental. Em segundo lugar, ambos desejam que as pessoas reflitam sobre suas experiências e compreendam que há outras explicações, além daquelas do senso comum, que permitem entender mais profundamente as causas de situações de opressão. Finalmente, os dois veem emancipação como uma conquista social e não individual, o que significa reconhecer a indissolubilidade da emancipação coletiva e individual.

Sabemos que ainda nos dias de hoje o referencial Freireano é pouco tratado no Brasil, assim como os próprios teóricos críticos aqui apresentados, Giroux e Apple. Temos “duas situações”, que nos permitem compreender os motivos dessa situação, que vem de longo prazo, impedindo que um “pensamento curricular crítico” seja mais estudado e aplicado em nossas realidades educacionais, incluindo aí os currículos de formação dos professores.

Uma delas fora observável por Domingues e reafirmada por Moreira, que se refere ao nível de complexidade de tais trabalhos.

Por outro lado, Domingues chama a atenção, corretamente, para duas falhas observáveis no discurso crítico em geral e nos trabalhos de Apple e Giroux em particular: argumentos muito complexos e a falta de recomendações práticas. Se os professores e especialistas em currículo não entenderem o que os autores críticos propõem e não receberem orientações mais precisas que os ajudem a lidar com as situações concretas de sua prática, será difícil que a tendência crítica venha a ser aplicada nas escolas (MOREIRA, 1990, p. 76).

E a outra situação que atribuímos se refere à mudança curricular imposta pelo golpe militar em 1964 que, de forma autoritária, fez com que todo “discurso crítico” fosse associado ao “comunismo”, causando uma fuga em massa dos intelectuais críticos que foram obrigados a sair do país. Entre esses, o próprio Paulo Freire, aqui citado e reconhecido com um dos que vinham construindo ideias críticas na educação. E, além disso, o paradigma curricular de forma contraditória regrediu, e voltamos ao “técnico-linear”.

Com o golpe militar de 1964, e as importantes transformações sócio-políticas e econômicas que o sucederam, os enfoques críticos desapareceram de cena, enquanto que, favorecido não só pelas mudanças contextuais, mas também pelo aumento da influência americana, o tecnicismo acabou por tornar-se dominante no pensamento educacional brasileiro, em geral, e no campo do currículo, em particular (MOREIRA, 1990, p. 130).

Reconhecemos que o período do regime militar, de 1964 a 1984, comprometeu negativamente o avanço crítico nos currículos educacionais brasileiros. Esse foi um momento histórico que nos permite compreender a situação pedagógica brasileira que, dentre as outras disciplinas curriculares, a Educação Física se insere.

1.2.1 A pedagogia crítica na Educação brasileira

Nessa parte desse estudo, detemo-nos em uma breve análise das “concepções críticas” ou propostas críticas que ficaram mais evidentes nos discursos educacionais brasileiros, de um modo geral, principalmente a partir do fim da ditadura militar e do advento da nova república (1984 em diante), pois como verificamos anteriormente, durante o período da ditadura militar, a educação brasileira ficou sobre influência dominante das teorias curriculares tradicionais técnico-lineares estadunidenses.

Esse período histórico foi muito importante para o que veio a ser chamado movimento de reforma política e da educação, inclui-se nesse movimento a própria Educação Física que mais a frente vamos discutir. Na educação brasileira em um modo geral, dentre as principais concepções críticas, tanto de bases marxista e neomarxista, temos voltada a educação popular a “Pedagogia do Oprimido”, formulada e desenvolvida por Paulo Freire (1974). Ou seja, fora escrita e publicada no período de exílio desse pensador.

Essa concepção parte do princípio da crítica à educação burguesa nomeada educação bancária, propondo uma educação libertadora, comprometida com uma transformação social (GALLO, 2008). A concepção freireana foi inicialmente utilizada na alfabetização de

adultos nos anos de 1960; no entanto, por ter um enfoque que vai além do simples alfabetizar e se baseia em um conscientizar que libertava os educandos, o trabalho de Freire alcançou uma notoriedade acadêmica que transcendeu as fronteiras brasileiras e se tornou um “método” educativo libertador utilizado em outras áreas do conhecimento e em diversos outros países. Aos que seguiram essa corrente ficaram conhecidos como defensores da “educação popular”

Temos também as pedagogias “crítico-social dos conteúdos” e “histórico-crítica”, em que os principais representantes são, respectivamente, José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani. Uma das principais obras dessa vertente é “Escola e Democracia” de Saviani (1988). Essa teoria fundamenta-se no processo de transição entre o senso comum e a consciência filosófica. A escola, nesse sentido, deve “levar o indivíduo de um consumidor passivo e acrítico da realidade a um ator ativo e crítico desta realidade” (GALLO, 2008, p. 402-403).

Os conteudistas, como assim ficaram conhecidos os seguidores dessa concepção, “[...] propõem-se, então, a resgatar a importância dos conteúdos e a ressaltar a função básica da escola, que é, segundo eles, a transmissão de conhecimentos” (MOREIRA, 1990, p. 165). Por suas bases marxistas, rejeitaram qualquer referência norte-americana e à sociedade capitalista, temendo voltarem ao paradigma curricular onipresente durante a ditadura militar. Entre seus autores de base temos: Antonio Gramsci, Mario Manacorda, Karl Marx, Adam Schaff, George Snyders, Bogdan Suchodolski e Adolfo Vasquez (MOREIRA, 1990). Os “conteudistas” criticavam as ideias “escolanovistas”, que viam como liberais, pseudocientíficas e não democráticas.

Sobraram críticas também à própria “educação popular”, que dentre as divergências¹⁵ entre essas duas correntes, uma das que teve maiores “embates” se referiu ao “conhecimento popular” (da cultura popular) e o “conhecimento da burguesia” (da cultura erudita). Os conteudistas defendiam que somente acessando os “conhecimentos da burguesia” as classes populares poderiam sair de suas condições subalternas, enquanto os defensores da “educação popular” buscavam o resgate dos conhecimentos populares, que os eram negados, para que assim pudessem se conscientizar de suas condições.

¹⁵ Não entramos em maiores detalhes sobre esses “conflitos epistemológicos” dessas duas vertentes críticas, para não se alongarmos demasiadamente, mas aos interessados recomendamos a leitura da obra “Currículo e programas no Brasil” (1990) Antonio Flavio B. Moreira.

Em suma, concordamos com Moreira (1990), que percebeu os “embates” entre essas duas concepções como “infrutífera” para o campo das teorias curriculares no Brasil, pois na tentativa de se sobressaírem e legitimarem suas ideias partiram ao ataque, sendo que as duas tinham em seu cerne ideais progressistas, mas ao se posicionarem desse modo traíram seus próprios princípios críticos. Talvez por isso que, ainda nos dias de hoje, percebemos uma carência de estudos e projetos voltados à “Educação Crítica”.

Nesse sentido, concordamos com Giroux (1986), aqui referido por Moreira (1990, p. 176-177), que diz:

[...] a dicotomização entre transmissão do saber sistematizado e conscientização não se justifica. [...] ensino transformativo não se reduz nem à transmissão do conhecimento nem à conscientização. Tudo que é ensinado e aprendido precisa sê-lo criticamente, o que significa que conhecimento e conscientização implicam-se mutuamente e não devem ser isolados. É esta, para Giroux, a posição que Paulo Freire tem defendido, apesar das acusações que lhe são feitas de relegar a plano secundário o conhecimento escolar.

Nesse estudo optamos pela obra de Freire por entendermos que ela pôde, em seu tempo, contribuir para o processo de emancipação do homem e ainda o seu método pode ser utilizado para responder a indagações contemporâneas como, por exemplo: que virtudes um professor progressista deve buscar para favorecer a construção da emancipação, autonomia e da consciência crítica às novas gerações? Nesse sentido, o conceito de conscientização em Freire nos ajudou a compreender o desenvolvimento da consciência crítica, que vai ao encontro com nossas pretensões aos professores de Educação Física.

1.3 A CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA OBRA DE PAULO FREIRE

Como bem fora demarcado anteriormente, optamos pelos referenciais de Paulo Freire como norteadores nesse estudo. Com isso, possibilitou-nos uma aproximação de sua teoria com a prática docente

de professores de Educação Física. Julgamos que de “posse” dessa teoria, conseguimos uma compreensão dos “níveis de consciência” desses professores, a partir de suas condições de trabalho e seus respectivos posicionamentos perante as diversas situações presentes em suas culturas escolares.

Sendo assim, apresentamos de forma breve sua teoria, delimitando-a a sua compreensão de “conscientização” e dos “níveis de consciência”.

Para um profissional da Educação que esteja engajado em mudanças sociais, primeiramente esse deve estar “consciente” de que seu ato pedagógico também é um ato político. Isso é uma condição que, infelizmente, parece não estar clara, aos menos para parte significativa dessa comunidade.

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que **a educação é sempre um ato político**. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode “fazer política”, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. [...] Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. Este é um princípio de que parte Paulo Freire [...] (GADOTTI, 2011, p. 15, grifo nosso).

Os professores precisam compreender que são atores efetivos em prol das mudanças sociais, mas devido seu estado de consciência estar beirando um nível a que Freire (1980) chama de “intransitividade” esses passam a colaborar mais para preservar a estabilidade do sistema vigente, estando a serviço das classes dominantes, não perspectivando e não ocorrendo a “mudança”, ou seja, acabam por ajudar, mesmo que de forma ingênua, a preservar o *status quo* (FREIRE, 1980, 2011).

Compreendemos que o papel do professor é fundamental na conscientização dos seus educandos, por isso, faz-se legítimo que o próprio professor deve começar por se conscientizar. “Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 1980, p. 28).

Mas, inicialmente, o que é conscientização? Paulo Freire (1980) apresenta o seu conceito de conscientização, que ele afirma não ser uma

criação sua¹⁶, mas que desde o momento em que conheceu essa palavra, percebeu imediatamente a profundidade de seu significado.

[...] A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade [consciência ingênua], para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica [Consciência Crítica] (FREIRE, 1980, p. 26).

A “consciência crítica” corresponde ao desejo de compreender e apoderar-se da realidade circundante, atuando na sua efetiva transformação. O homem ao perceber que a realidade é modificável e que assim pode modificá-la, é aí justamente que começa a ocorrer o processo de conscientização.

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. [...] É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. [...] está baseada na relação consciência – mundo (FREIRE, 1980, p. 26-27).

A conscientização tem proximidade com o conceito de utopia. Para Freire (1980, p. 27), a utopia “é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. Essa utopia exige conhecimento crítico. Não se pode denunciar uma estrutura desumanizante se não a penetra para conhecê-la. Esse caráter utópico é algo inédito até então, na educação brasileira, isso faz com que a possível transposição de uma condição opressora para uma libertação seja visível como uma “luz no fim do túnel”, numa perspectiva de transcender suas limitações a qual Freire (1982) as denomina de “situações-limites”.

¹⁶ Em obras posteriores e entrevistas, Freire atribui o conceito a Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), filósofo e intelectual brasileiro.

Os professores estão sempre confrontando realidades que, de certo modo, são opressoras, tanto para o discente como para o docente. Isso é um agravante ainda evidente no contemporâneo, e são poucos os professores que percebem essa realidade; a maioria parece acreditar que isso faz parte de uma “cultura escolar” imutável.

Uma educação que procura desenvolver a **tomada de consciência e a atitude crítica**, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 1980, p. 35, grifo nosso).

Nessa citação, vemos a expressão “tomada de consciência” associada a uma “atitude crítica”. Já discutimos anteriormente sobre “atitude crítica”, mas com Freire temos essa nova expressão “tomada de consciência” que surge como uma condição indissociável a essa outra.

A “tomada de consciência” pressupõe, segundo Freire, alguns “níveis de consciência” ou “graus de compreensão da realidade”, as quais todos os homens estão submetidos e em constante dialética. Vale citarmos que nas vezes em que Freire faz uso da expressão “consciência”, esta assume o sentido fenomenológico que a reconhece como uma capacidade humana de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, para contemplá-las (FIORI, 1970 *apud* KRONBAUER, 2010). Nas palavras de Freire: “A consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade” (2011, p. 50).

A primeira obra em que Freire abordou tais níveis de consciência foi em “Educação como prática da liberdade” (1967). Nesse primeiro momento, ele apresenta três níveis de consciência: “intransitiva”, “transitiva ingênua” e “transitiva crítica” ou somente “crítica”.

A “consciência crítica”, como já referida, é resultante da conscientização. Mas para compreendermos melhor essa “palavra-chave” de nosso estudo, vamos detalhar melhor as características de cada uma das consciências, bem como as condições em que ocorrem.

A consciência intransitiva¹⁷,

[...] se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. Quase exclusivamente pela extensão do raio de captação a essas formas de vida. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico. [...] Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e sua existência. Por isso, adstringe-o a um plano de vida mais vegetativa. Circunscreve-o a áreas estreitas de interesses e preocupações. [...] Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital. Daí implicar numa incapacidade de captação de grande número de questões que são suscitadas (FREIRE, 1967, p. 58).

Em outras obras, tais como, “Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire” (1980) surge outra variação desse nível de consciência, descrita como uma “consciência dominada”, que se refere a uma consciência que não consegue se distanciar suficientemente da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica. A essa consciência, Freire (1980) a chama de “semi-intransitiva”.

A consciência semi-intransitiva é característica das estruturas fechadas. Dada sua quase-imersão na realidade concreta, não percebe muitos dos desafios da realidade, ou percebe-os de uma maneira deturpada. Sua semi-intransitividade é uma espécie de inutilização, imposta pelas condições objetivas. Por isso, os únicos fatos que a consciência dominada capta são os que se encontram na órbita de sua própria experiência. Este tipo de consciência não pode objetivar os fatos e as situações problemáticas da vida cotidiana. Os homens, cuja consciência se situa

¹⁷ “tomou-se este termo da noção gramatical de verbo intransitivo: aquele que não deixa passar sua ação a outro” (FREIRE, 2011, p. 50).

neste nível de **quase-imersão**, carecem do que chamamos “percepção estrutural”, a qual se faz e se refaz a partir da realidade concreta, na apreensão da problemática. Não tendo tal percepção estrutural, os homens atribuem a origem de tais fatos e de tal situação, em sua vida, seja a uma realidade superior, seja a uma causa interior a si mesmos. Em ambos os casos a causa da problemática é algo que está fora da realidade objetiva (FREIRE, 1980, p. 67, grifo nosso).

Vemos que Freire usa uma analogia com o termo “imersão”. Vamos discutir um pouco sobre essa expressão, pois ajuda-nos na compreensão dos níveis de consciência. Um sujeito “imerso” (em um sentido de submerso em um “oceano”) em suas condições objetivas não consegue se distanciar (emergir) para contemplá-las (ficando imerso). A sua imersão não o permite enxergar os seus horizontes, a sua “saída” dessa condição. Associada a essa expressão, Freire utiliza também a “emersão”, que vai ser representada como a situação em que o sujeito consegue se distanciar de suas condições para contemplá-la (emerge do oceano que o aprisionara). Em várias ocasiões, Freire se utiliza dessas duas expressões e também temos a “inserção” que seria o momento em que o sujeito após conseguir “emergir”, retorna para a sua situação a fim de “transformá-la” (FREIRE, 1980, 2011).

Professores que tenham características que coincidem a essa consciência semi-intransitiva tendem a utilizar-se de uma metodologia tradicional, que Freire (1980, 1982) nomeia como “concepção bancária¹⁸”. Nela o professor é o detentor do conhecimento, em que ele vai depositar os conhecimentos nos educandos. Não há comunicação, só comunicados que os educandos recebem paciente e passivamente, aprendem e repetem, também é conhecida como concepção acumulativa.

Nessa consciência “bancária”, subentende-se que quanto mais se dá mais se sabe. No entanto, fica de lado o estímulo à criatividade, formando assim, indivíduos “medíocres”. Quando, nessas condições, surge um educando com ideias criativas diferente do conteúdo dominado pelo professor, já passa a ser enquadrado como um inadaptável, indisciplinado e deve, portanto, nivelar-se aos demais. O professor “bancário” arquiva conhecimentos porque, fica preso ao currículo e aos livros didáticos e também não busca, porque não é

¹⁸ Para uma melhor análise da concepção “bancária”, reconhecemos como necessário a leitura da Obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire (1974).

desafiado pelos seus educandos. Em nossas escolas, enfatizou-se muito esse tipo de consciência (FREIRE, 2011).

Nessa condição típica da “consciência intransitiva”, Freire reconhece que mesmo estando nessa situação, o homem, diferentemente dos animais, é um ser inconcluso e o reconhecimento dessa sua “inconclusão” ou “inacabamento” o faz, de alguma forma, buscar novos conhecimentos. “Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento” (FREIRE, 1996, p. 57). E, com isso, permite ao ser humano transitar em outros graus de “consciência”. Para Freire (1967, p. 58): “É evidente que o conceito de ‘intransitividade’ não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo-poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto”.

Conforme o homem vai ampliando o seu poder de captação das informações de sua realidade objetiva e conseqüentemente amplia o seu poder de diálogo, não somente com outros, mas com o seu mundo, este “transita”, fazendo com que seus interesses e preocupações se alonguem a esferas mais amplas do que a simples esfera vital. Isso o faz vencer o seu compromisso com sua existência que vinha tendo na “intransitividade”, e passa a ter uma “consciência transitiva” (FREIRE, 1967).

Esta consciência “transitiva” evidencia o conceito de “eterno trânsito”, portanto é dialética, ou seja, pode regredir a uma consciência fanática assim como pode evoluir em uma consciência crítica. Portanto, admitamos que tanto os homens como as sociedades podem estar sendo “condicionados” às suas situações, mas jamais “determinados” (FREIRE, 1996). Se a consciência for “determinada”, caracteriza-se a uma condição em que Guareschi (2010, p. 221) atribui como consciência reacionária, ou de golpe de estado que é a que “[...] reativa antigos padrões de comportamento nas pessoas, característicos de situações do estado anterior de quase-imersão. [...] no golpe de estado, ela normalmente retorna a uma situação de imersão e de cultura do silêncio”.

Em um primeiro momento, a “consciência transitiva” é preponderantemente “ingênua”. Krounbauer (2010, p. 87) a descreve da seguinte forma:

A consciência “transitiva ingênua” já percebe a contradição social, mas ainda se move nos limites do conformismo, adotando explicações fabulosas

para os fenômenos. Ela não é capaz do pensamento autônomo porque não se arrisca na investigação pelas verdadeiras causas e, por isso mesmo, não é capaz de se aventurar na direção da mudança. É o tipo de consciência dependente, que transfere para os outros e para as instituições a responsabilidade pela solução dos problemas.

Reconhecemos que, atualmente, com os avanços das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e o mundo globalizado, a “consciência transitiva ingênua” vem sendo a mais predominante em nossa sociedade. Poderíamos atrelar isso como um avanço progressista nas consciências, mas concordamos com Guareschi (2010, p. 221) que as percebe, entre outros aspectos, como uma “consciência fanática”.

[...] consciência fanática, nome que Freire empresta de Gabriel Marcel (1992), é encontrada em sociedades massificadas pela mídia, ou ainda submetidas a uma tecnologia altamente tecnificada, que faz das pessoas quase que máquinas irracionais: elas perdem a noção do todo e são transformadas em semirrobôs, dirigidas por mecanismos sofisticados de manipulação e propaganda.

A passagem de uma consciência semi-intransitiva para uma consciência “transitiva ingênua” pode ocorrer de forma automática, quando ocorre em uma comunidade uma mudança econômica, por exemplo, mas a passagem para a “consciência crítica” não é. Ela só se dará com um processo educativo de “conscientização”. Se não for feito tal processo caímos na situação onde somente o desenvolvimento industrial e tecnológico ocorreu e as consciências sofreram um abalo, tornando-as “consciências fanáticas” (FREIRE, 2011).

Retornamos à expressão “conscientização” e compreendemos que somente com uma “educação crítica” que a objetivo é que poderemos progredir na construção de uma sociedade menos injusta, mais humana, em que seja mais fácil amar (FREIRE, 2014). Em um dos seus últimos trabalhos Freire (1996), deixa sua mensagem depositando uma confiança nos próximos pensadores no que se refere a uma atualização da “conscientização”:

Nos anos de 1960, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a **conscientização** não como panaceia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da “*prise de conscience*” [“tomada de consciência”] do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 54, grifo no original).

Para finalizar esta etapa, após trazermos alguns elementos chave contidos nas obras de Paulo Freire, optamos por uma síntese organizada por Freire (2011) na obra “Educação e Mudança”, que segue as mesmas características descritas em sua obra “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1967), onde temos de forma bem objetiva as características da “consciência ingênua” e da “consciência crítica”.

CARACTERÍSTICAS DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA

1. Revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais.
2. Há também uma tendência a considerar que o passado foi melhor. Por exemplo: os pais que se queixam da conduta de seus filhos, comparando-a ao que faziam quando jovens.
3. Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento. Esta tendência pode levar a uma consciência fanática.
4. Subestima o homem simples.
5. É impermeável à investigação. Satisfaz-se com as experiências. Toda concepção científica para ela é um jogo de palavras. Suas explicações são mágicas.

6. É frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo. Pretende ganhar a discussão com argumentações frágeis. É polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é feita mais de emocionalidades que de criticidades: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas ideias. Curioso ver como os ouvintes se deixam levar pela manha, pelos gestos e pelo palavreado. Trata de brigar mais, para ganhar mais.

7. Tem forte conteúdo passional. Pode cair no fanatismo ou sectarismo.

8. Apresenta fortes compreensões mágicas.

9. Diz que a realidade é estática e não mutável.

CARACTERÍSTICA DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema.

2. Reconhece que a realidade é mutável.

3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.

4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.

5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.

6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.

7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.

8. É indagadora, investiga, força, choca.

9. Ama o diálogo, nutre-se dele.

10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas

aceita-os na medida em que são válidos (2011, p. 52-53).¹⁹

Para nossas análises, essas características serviram como um parâmetro essencial na análise das práticas pedagógicas relatadas pelos professores de Educação Física, nossos Sujeitos-interlocutores.

1.3.1 A recepção da Obra de Paulo Freire na Educação Física brasileira

Sabemos que os referenciais freireanos são até hoje pesquisados e reconhecidos em inúmeros países. No Brasil, mesmo tendo existido um período de “boicote” às suas obras, durante o regime militar, temos vários autores que estudaram suas obras e continuam pesquisando e criando propostas tendo como base a concepção libertadora de Freire. Obviamente, Paulo Freire não se “aventurou” na Educação Física, mas temos alguns pesquisadores dessa área que se aproximaram dos referenciais freireanos. Entendemos pertinente apresentar alguns destes autores e demonstrar o que fizeram e em quais contextos.

O professor Silvino Santin, embora seja um filósofo de formação, desde os anos 80 do século XX aproximou-se da Educação Física. Essa aproximação se deu motivado pelos seus estudos antro-po-filosóficos apoiados na fenomenologia que criticavam, entre outras coisas, o dualismo corpo/mente que vem predominando nas sociedades ocidentais. A racionalidade fez com que a educação se tornasse uma frenética “fábrica” de inteligências, presas exclusivamente no esquema lógico-matemático (SANTIN, 1987, 1992). E nessas condições sua aproximação com a obra de Paulo Freire ocorreu em um de seus trabalhos em que criticava a forma com que a alfabetização vinha “disciplinando as inteligências” e “domesticando os corpos” (SANTIN, 1992).

A alfabetização que busca desenvolver uma inteligência racional, desde o início, encontrou seu complemento na educação física. A educação física entrou na história da alfabetização como um auxiliar da disciplinação de corpos, tornando-os

¹⁹ Apesar de longo e citado na íntegra, consideramos importante incluir esse trecho pela sua importância para a análise dos dados de campo.

dóceis aos comandos da mente. De um lado ele precisava ser mortificado, reprimido e dominado, de outro lado ele devia ser exaurido daquelas energias físicas e orgânicas, prejudiciais para a concentração e a apreensão de conteúdos cognitivos. O movimento era a matéria-prima deste processo de controle e dominação (SANTIN, 1992, p. 13).

Após denunciar esta condição utilitarista da Educação Física, o mesmo traz ao longo dessa obra algumas reflexões sobre a busca de um currículo para a Educação Física, de alguns caminhos de soluções pela corporeidade; discorre sobre a escola democrática e, no último capítulo, trata especificamente do tema “alfabetização e cidadania”, onde faz sua aproximação aos referenciais freireanos como uma das possibilidades de uma compreensão crítica de alfabetização. Santin chama a visão de Paulo Freire de “outra” alfabetização, portanto, identifica-se desde o início. “[...] É interessante observar que a alfabetização freireana começa por situar o homem no mundo através da capacidade de distinguir natureza e cultura” (SANTIN, 1992, p. 63). A forma de descobrir os “temas geradores” e as “palavras geradoras” que Freire utiliza em seu método, caminha no mesmo sentido em que Santin percebia a Educação Física, que deveria ser mais lúdica, sensível, estética e humana, ou seja, uma educação mais próxima dos saberes populares; que não negue os outros saberes, entre eles os saberes populares da Educação Física.

Esta outra compreensão de alfabetização exige um alfabetizador diferente. Não aquele que julga que o ler e o escrever, ou a palavra, podem ser desvinculados da vida das pessoas. A criança aprende as palavras de maneira inseparável da sua experiência. Ela é uma construção personalizada e pessoal. A palavra não é abstrata, mas algo concreto e, mais, vivido (SANTIN, 1992, p. 64).

Para Santin (1987, 1992), a “Educação Física” deveria ser compreendida como uma “arte do saber viver”. Ele possuía muitas críticas sobre o modo como vinha sendo desenvolvida a Educação Física nas escolas até os anos de 1980. Não é de se estranhar que, em suas obras, para olhos condicionados a uma Educação Física tradicional e esportivista, podem transmitir um caminho distante do que vinha sendo

creditado e reconhecido como Educação Física no imaginário social da época. Portanto, os referenciais freireanos permitiram a Santin a possibilidade de uma nova compreensão da alfabetização que não se apropriasse da Educação Física como apenas um “meio”.

Outros pensadores dessa mesma época se aproximaram das obras de Paulo Freire e se basearam nelas para suas construções teóricas em suas Pós-graduações. Um desses foi o professor Elenor Kunz, que fora um dos professores de Educação Física que, na época (final dos anos 80 e início dos anos 90 do século XX), também denunciara criticamente a forma como a Educação Física vinha acontecendo nas escolas brasileiras.

Sua tese de Doutorado, realizada na Alemanha, sob orientação de Andreas H. Trebels, resultou anos depois no livro “Educação Física: ensino & mudança” (1991). Na introdução dessa obra, Kunz criticou alguns trabalhos anteriores, onde os “*experts*” alemães tentavam impor uma “cultura esportiva” nas escolas sem uma leitura crítica da nossa “cultura popular brasileira”. Essa crítica, que surge como ponto de partida em sua investigação, já fora baseada no conceito freireano de “invasão cultural” associado a uma “manipulação e conquista”, ambos conceitos de Freire (2014).

A crítica à “invasão cultural” feita por P. Freire (1970) com relação às “domesticações tecnológicas”, que vêm ocorrendo nos Países do terceiro mundo pelos Países Industrializados, pode ser transferida exatamente para o “adestramento do Movimento Humano” pelos esportes nos moldes americanos ou europeus, sem a menor consideração com a cultura do movimento existente em cada região, estado ou País. Consequência dessa “invasão” é o gradativo desaparecimento dessas culturas tradicionais do movimento – refiro-me a brincadeiras, jogos, danças e movimentos que são (eram) mantidos em forma de tradição cultural em nosso meio, e que estão sendo suplantadas pelos esportes modernos (KUNZ, 1991, p. 13).

Nessa pesquisa, Kunz selecionou e investigou a situação das aulas de Educação Física em duas escolas de Ijuí-RS (uma particular e uma pública). Nesse estudo de caso ele buscou a leitura das obras de

Paulo Freire, pois nesse período (1984-1987), suas obras já tinham reconhecimento mundial.

Resumindo, seu trabalho foi dividido em duas partes: a primeira tratou de uma análise comparativa das duas escolas, identificando as concepções de Educação Física e do “mundo vivido”²⁰, da cultura de movimento, entre os professores, educandos e os pais desses; na segunda parte, Kunz constrói um referencial teórico em busca de um conceito de “movimento” e de “educação” que possibilitem traçar perspectivas para possíveis mudanças na área. E nessa busca de conceitos, para a “educação” da Educação Física, especificamente, ele se aproxima das concepções “bancária” e “libertadora” de Freire (2014). Ele então consegue relacionar, com seu estudo empírico, diversas condições presentes da obra de Freire: relação opressor/oprimido, a construção do conhecimento em comunhão com os educandos, o diálogo permanente, a valorização do conhecimento popular dos educandos (seu mundo vivido), a formação da consciência, a leitura da realidade, a ação política junto à ação pedagógica. Isso fica bastante evidenciado no trecho em que estabelece esta relação entre a Educação Física e as concepções freireanas.

No ensino da Educação Física, analisando neste livro, evidenciou-se uma concepção Bancária de Educação, tanto na Escola Privada como na Escola Estadual, da classe pobre. Falo de uma Educação Bancária, especialmente porque a estrutura de poder entre Professores e alunos se configurou de tal forma que deixava transparecer um “saber sobre tudo” do professor e uma “ignorância e impotência plena” por parte do aluno, que era obrigado a receber passivamente todas as informações do Professor. Típica Educação transmissora de conhecimentos, onde todas as decisões são tomadas pelo professor e os alunos são apenas objetos de manipulação ou seres a serem domesticados. Isto acontece não só pela repetição de exercícios para o domínio de destrezas motoras, mas também pelos exercícios de adaptação às condutas sociais através da prática do disciplinamento corporal. Domesticar

²⁰ Tradução da expressão alemã “*Lebenswelt*”, categoria muito importante nos estudos da Fenomenologia.

significa, assim, adaptar pessoas ao Não-pensar (KUNZ, 1991, p. 159).

Nessa mesma obra, Freire também aparece quando Kunz busca construir uma aprendizagem do Se-movimentar-dialógico²¹ pelo ensino dialógico-problematizador de Paulo Freire. Sem dúvida, a influência de Paulo Freire foi determinante na obra de Kunz, que veio a originar a concepção crítico-emancipatória da Educação Física, que discutiremos mais à frente.

Outro nome com ampla repercussão na Educação Física, e no qual reconhecemos proximidades com os referenciais freireanos, é João Paulo S. Medina.

Medina lançou em 1983 a obra “A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’”, em que questiona as condições educacionais de sua época e situa a Educação Física nesse bojo. Assim, ele busca interpretar a crise estrutural da Educação Física brasileira se apoiando em temas como: política, economia, a sociedade de consumo que, de forma dicotomizada, concebia o corpo em uma relação dual (corpo e mente). E diante dessas constatações, ele se aproxima das ideias libertadoras de Paulo Freire como uma fundamentação teórica e como uma possibilidade de uma mudança para a Educação Física (MEDINA, 1994).

Ele aponta essa “miséria do mundo”, que afeta a todos sem exceção, como uma situação que se deriva das “misérias presentes nas consciências” (MEDINA, 1994). É a partir daí que entram os referenciais freireanos de “consciência crítica”, “níveis de consciência” e “conscientização²²”. Após situar os processos que envolvem a tomada de consciência e ter reconhecido que uma das vias fundamentais para o desenvolvimento da consciência crítica era por meio do diálogo, ele retorna a Educação Física com um olhar social e, portanto, mais humano. Em suas palavras:

[...] podemos começar a concluir que a Educação e a Educação Física não se realizam de forma

²¹ O Se-movimentar usado nessa passagem se refere ao conceito fenomenológico de “movimento humano” em que parte, em primeira instância do “ser” que se movimenta (KUNZ, 1991).

²² Das quais Medina (1994) reconhece ter ser aproximado por intermédio de duas teses de mestrado apresentadas na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo: “Educação e dominação cultural” de Dulce M. Critelli, e “Consciência crítica e universidade” defendida por Reinaldo M. Fleuri.

neutra e independente. Não se tornam práticas educativas se distantes dos costumes, das classes sociais, da política, de uma ética, de uma estética e, enfim, do contexto existencial mais amplo que as envolvem (MEDINA, 1994, p. 32).

Percebemos que para Medina os princípios de Paulo Freire, entre outros pensadores da época, serviram para inspirar uma obra que até hoje é reconhecida como um ponto de partida para o que veio a ser conhecido como o “Movimento Renovador da Educação Física” (BRACHT, 2010a), do qual vamos falar na sequência. Mas antes, podemos reconhecer que após essa busca da recepção da obra de Paulo Freire pela Educação Física, concluímos que Paulo Freire pode ser considerado como um dos pais da revolução oitentista da Educação Física brasileira. Mas que, infelizmente, a Educação Física, por acreditar que já “sabia se virar sozinha”, ou por questões políticas herdadas de um período ditatorial, percebemos que as produções pós esse período, praticamente não se voltaram mais a Freire. Acreditamos que essa aproximação que buscamos construir pode ajudar a revermos e reconceituarmos a Educação Física no contemporâneo.

1.4 O MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Antes de nos debruçarmos em uma definição do que vem sendo chamado de “o movimento ou pensamento pedagógico renovador da Educação Física”, vamos contextualizar historicamente como a Educação Física escolar vem sendo relacionada com a sociedade.

Em nosso país, a Educação Física vem passando por inúmeras transformações desde o início do século XX. No caso específico da Educação Física no âmbito escolar, observam-se inúmeras influências teóricas das diversas áreas do saber que vem delineando a sua prática pedagógica, causando muitas configurações que, de acordo com o período histórico foi, digamos, se ajustando para ganhar espaço e legitimidade na Escola.

Remontando a sua Gênese, a institucionalização da Educação Física no âmbito escolar ocorreu no fim do século XIX, primeiramente com o nome de Ginástica; já no século XX, até aproximadamente a década de 1930, sua concepção dominante foi calcada na perspectiva

higienista, na qual se preocupava com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral a partir do exercício (SOARES, 1998; MACHADO, 2012).

Nos períodos das grandes guerras mundiais, além da preocupação higienista que se manteve, uma nova preocupação militarista ecoa e com isso é atribuída a Educação Física, com os seus métodos ginásticos, a formação de uma geração capaz de suportar os possíveis combates em guerra. Houve nesse período uma seleção de indivíduos "perfeitos" fisicamente, e conseqüentemente a exclusão dos incapacitados, contribuindo para uma maximização da força e do poderio da população (CASTELLANI FILHO, 1987; COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Já nos períodos do pós-guerra (1945-1950), devido à constituição liberal-democrática e com base no "escolanovismo", que vinha influenciando as discussões educacionais no Brasil, temos uma nova proposta para a Educação Física onde se propõe o conceito biossócio-filosófico em substituição ao anterior anátomo-fisiológico que vigorava até então. Fato esse que, possibilitou aos professores da época um olhar mais humano (DARIDO, 2003). Mas, sabemos que as heranças higienistas/militaristas não foram descartadas, e mantiveram sua influência. Assumimos nesse estudo, uma compreensão "espiralada" da história da Educação Física e não uma "lógica etapista", pois compreendemos que as características e peculiaridades que vão definir a concepção da Educação Física têm motivações ora

[...] diretamente políticas, como no caso de regimes ditatoriais que lhe imprimiram, em determinados momentos, um caráter mais autoritário e adestrador ou doutrinário [e ora] uma influência mais liberal. Outras diferenças encontradas dizem respeito às peculiaridades culturais de cada país, bem como aos diferentes estágios de desenvolvimento do capitalismo, ou, ainda, às experiências alternativas de organização político-social, como é o caso das práticas socialistas (BRACHT; GONZÁLEZ, 2008, p. 151).

Com a ditadura militar se instalando a partir dos anos de 1960, a Educação Física voltou a uma visão "despedagogizada", pois concordamos com Bracht (2003 *apud* MACHADO, 2012, p. 51) que reconhece que o

[...] viés pedagógico perde força a partir da década de 1960, período em que se iniciou uma espécie de “despedagogização do teorizar em Educação Física”; observa-se, de maneira crescente, portanto, um processo de “cientificação” dessa área, questão essa fortemente influenciada por certa pressão “externa” para que a EF se legitimasse no campo científico.

A ideologia do nacionalismo, imposto pelo regime militar, influenciou não só a Educação Física como toda a esfera escolar, como já relatamos anteriormente em nossas discussões sobre as “teorias curriculares”.

Ainda no período ditatorial, tivemos uma reconfiguração dos conteúdos das aulas de Educação Física que desde então percebemos essa herança, estamos falando da “esportivização da Educação física” (BRACHT, 2010a).

No período da chamada “guerra fria”, as duas potências mundiais, Estados Unidos da América (EUA) e União das Republicas Socialistas Soviética (URSS), mediam seus poderes sem o confronto direto, e sim por demonstrações simbólicas de poder. Nessa condição de guerra “não declarada”, uma dessas “armas”, entre outras, fora o esporte. No Brasil, alinhados com esse modelo, os governos militares pós-1964

[...] passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível. Foi neste período que a ideia central girava em torno do Brasil-Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (DARIDO, 2003, p. 2).

Nesse sentido, o esporte, de um modo geral, tornou-se o conteúdo “hegemônico” da Educação Física escolar. O “rendimento esportivo” passou a ser o objetivo principal das aulas, onde os educandos passaram a ser treinados, avaliados e selecionados pelas suas habilidades motoras ditadas pela “biomecânica”, que crescia como uma ciência de aperfeiçoamento dos resultados esportivos. O professor nesse período

deixou de educar e tornou-se “treinador”. Já os educandos poderiam se enquadrar em duas possibilidades de Educação Física, ou de futuro atleta ou ser mais um excluído/oprimido nesse sistema (BRACHT, 1989). Nessa condição, “[...] o bom desempenho, as medalhas e troféus conquistados nos torneios disputados representavam, entre outras coisas, a materialização do trabalho do ‘bom professor’ de EF” (MACHADO, 2012, p. 54). Esse fenômeno da “esportivização” para Bracht (2010a, p.100-101),

[...] dominou também a formação [de] professores, na medida em que se estabeleceu no imaginário social a vinculação entre Educação Física e esporte, tornando-os quase sinônimos, pois o papel da Educação Física na escola era ensinar os esportes, ou seja, a “cultura da educação Física” passou a ser em larga medida a “cultura esportiva”.

Os professores da época, num modo geral, foram entusiastas dessa esportivização da área, pois para Machado (2012, p. 53-54) o esporte:

[...] se apresentava para a EF como um fenômeno que aliava elementos do tipo: “ser uma prática prazerosa” e que despertava o interesse dos envolvidos; bem como por conferir à EF [...] certo “reconhecimento social” – particularmente, na cultura escolar.

Ou seja, a forma que o esporte entrou na Educação Física escolar, foi como um “achado” que tanto a legitimava como também atraía o público.

É interessante nos atentarmos que todas essas influências que condiziam a uma Educação Física apoiada nas ciências médicas, dentro do que se ocasionou, chamarmos de um “paradigma da aptidão-física”, ainda é evidente nos contextos educacionais de nossa realidade brasileira, mesmo depois de mais de 40 anos, tanto que para alguns estudiosos existe atualmente um “neo-higienismo” presente na Educação Física (LUZ, 2007; PIMENTEL, 2012).

Retornando a nossa breve história, no início dos anos de 1980, após a abertura política no Brasil, com o fim da ditadura militar em 1984, começou então um período de reformulação político-econômico

em nosso país, onde tiveram oportunidade e “vozes²³” grupos de esquerda, que denunciavam as condições opressoras em todas as áreas, inclusive na educação e, em nosso caso específico, na Educação Física.

[...] é nesse bojo que nasce o **Movimento Renovador da Educação Física**. Na esteira do campo educacional mais amplo, – onde o momento político do País possibilitava a criação e circulação de teorias que vinham questionar a própria função social da educação e da escola, tratando-a como instituição reprodutora (mas, também, elemento constituinte) das desigualdades existentes na sociedade –, os discursos sobre uma nova EF, “que precisava nascer”, também estavam inseridos num contexto institucional, político e histórico (MACHADO, 2012, p. 60, grifo nosso).

A Educação Física entra em um período de crítica em que denunciava o modelo de preconizado na escola até então, que tinha como objeto de estudo a aptidão física e o Esporte como sua prática hegemônica. Inicialmente, esses foram os dois principais alvos desse movimento.

Em 1983, Medina se tornou um dos pioneiros desse período de crítica e revolução com a sua obra “Educação física cuida do corpo... e mente”. Com esse título “inteligente e irônico” ele criticou a visão dualista entre “corpo e mente” que vinha causando uma dicotomia. Em suas palavras: “A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade” (MEDINA, 1994, p. 35). Nas palavras de Mello (2009, p. 144): “Identidade e legitimidade passaram a ser o foco principal da atenção de alguns pesquisadores, que buscam outra orientação para a educação física nas ciências humanas não vinculadas ao positivismo”.

Além de Medina, Santin (1987) foi outro estudioso da área que na época denunciou essa condição dualista em que a Educação Física se encontrava. Ambos compreendiam que essa forma fragmentada de interpretação do corpo, reduzia o campo da Educação Física ao viés biologicista e da aptidão física.

²³ A expressão “vozes” foi aí empregada como uma metáfora à “cultura do silêncio” (FREIRE, 1980, 2014), que condizia a situação em que vivíamos no período do regime ditatorial vigente até 1984.

Somado a esses trabalhos, temos o de Oliveira (1985) que, com sua obra “Educação Física humanística”, trouxe duas tendências opostas oriundas da psicologia da educação: o “comportamentalismo de Skinner”, que se configurava nos modelos de aula que priorizavam unicamente a técnica esportiva e a aptidão física que, para Oliveira, tinham mais um caráter de treinamento esportivo do que de uma aula educativa; e o “humanismo de Rogers” que segundo ele, contribuía para aproximar professor e aluno em uma relação mais empática e afetiva, portanto mais humana.

O professor Valter Bracht também colaborou com os discursos críticos por meio de publicações em periódicos. Destacamos aqui o seu artigo “A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista” (1986), em que constrói uma narrativa que denunciava como o esporte vinha sendo utilizado nas escolas; e o artigo “Educação Física: a busca da autonomia pedagógica” (1989) que além das denúncias já apontadas no anterior, enfatiza a ideia da construção de um “corpo teórico” que possibilite a legitimação e a sua autonomia²⁴. Nesse sentido:

[...] o esporte praticado na escola passou a receber rótulos. Na ótica da crítica marxista, ele foi associado à prática de um esporte tradicional, conservador, reacionário, excludente, alienante, de resultados, burguês, capitalista, enfim, da “direita raivosa”. Um esporte que, na essência, reproduzia as desigualdades inerentes ao modo capitalista de produção da vida humana, e se encontrava a serviço de elites como um instrumento de dominação das classes subalternas (PIRES; SILVEIRA, 2007, p. 28).

Dentro desse panorama de denúncias, muitos acreditavam que para começar as mudanças deveriam começar a mudar as leis. O objeto dessa mudança era, sobretudo, o Decreto nº 69.450, de 1º de novembro

²⁴ Bracht (1989), no final dessa obra, admite que deixava muitas lacunas sem respostas e atribuía isso as suas próprias limitações e ao estágio de desenvolvimento teórico em que a Educação Física estava. E um detalhe interessante é que ele chama “sutilmente” os outros estudiosos da época a continuarem nessa direção quando expressa-se ao final dessa nota, da seguinte forma: “Portanto, mãos-à-obra!...” (BRACHT, 1989, p. 19).

de 1971 que, em seu texto, estabelecia a “aptidão física” como o referencial da “atividade” extraescolar Educação Física.

A noção de EF como atividade, veiculada pelo referido decreto, indicava, principalmente, a fragilidade desse componente curricular em termos da legitimidade no espaço escolar. O Movimento Renovador, além de outras iniciativas, entendia que uma das ações necessárias para a transformação da área seria, portanto, possibilitar que ela alcançasse a condição de disciplina escolar (MACHADO, 2012, p. 61).

Bracht (2010a, p. 100) sintetiza bem o período dizendo: “Naquele momento, o que foi colocado em questão foi o sentido, a função educacional da Educação Física no sistema educacional brasileiro, concomitantemente ao questionamento radical da função social de tal sistema”.

É nesse turbulento período de denúncias e “anúncios”²⁵, que se configura então o que vem sendo chamado de “Movimento Renovador da Educação Física” brasileira (MREF), em que diversos estudiosos da área vão problematizar a forma tradicional que esta vem sendo utilizada entre outras situações emergentes que mereçam um olhar mais humano. O “Movimento Renovador da Educação Física” (MREF), também pode ser encontrado na literatura como “Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física”²⁶ (PPREF), que reconhecemos e assumimos como sinônimos nesse estudo.

²⁵ Tendo como base Freire (2014), que compreende que os “anúncios” das condições desumanizantes é uma característica libertadora que procede do desvelamento da realidade denunciada, reconhecemos que a situação descrita era caracterizada mais por “denúncias” do que “anúncios”, pois como Bracht (1989) disse, ainda não se sabiam quais eram as soluções, portanto entendemos que já existiam anúncios, mas ainda eram, de certo modo, frágeis e até ingênuos.

²⁶ A expressão “Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física” (PPREF) foi utilizada inicialmente por Resende (1992) em sua tese e significa: “o conjunto de propostas, que buscaram romper com os pressupostos didáticos-pedagógicos tradicionais da Educação Física”. Em nosso estudo utilizaremos essa expressão como sinônima da expressão “Movimento Renovador da Educação Física” (MREF) usada por Bracht (2010b) e Machado (2012).

Com todas essas novas discussões teóricas no campo, reconhecemos e admitimos que resultaram em vários avanços para a Educação Física. Entre esses, reconhecemos que após muita mobilização política em torno da construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), finalmente a Educação Física alcançou status de componente curricular já na primeira redação desse documento, onde no seu Artigo 26, parágrafo terceiro, determinava que:

A educação Física, **integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica**, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Tempos depois, acrescentou-se a expressão “obrigatória” pela Lei 10.328, de 12/12/2001, pois a versão anterior dava margem a interpretações que poderiam negar espaços de atuação para tal.

Também reconhecemos como um avanço o surgimento de novas “concepções pedagógicas” para a Educação Física, mas, antes de falarmos especificamente sobre elas, faz-se necessário compreendermos a diversidade de ideias presentes nesse bojo.

[...] a multiplicidade de discursos foi bastante relevante, tanto em relação à quantidade de propostas, como em termos de qualidade, por outro lado, é cabível afirmar também que uma das consequências desse processo foi o surgimento de várias formas de pensar a EF. Quer dizer, se, em princípio, havia um “inimigo comum”, o modelo vigente de Educação Física, o que se viu, posteriormente, foi um intenso debate entre os representantes de cada uma daquelas novas abordagens; principalmente, em função das diferenças existentes entre as correntes de pensamento que orientavam tais perspectivas (MACHADO, 2012, p. 66).

Dentro do MREF reconhecemos que não existem consensos e idealismos, e sim muitas críticas com diversos interesses e influências teóricas, algumas até contrárias. Mas, o que nos interessa é sabermos

que dentro dessas discussões teóricas, uma “crise de identidade” se instaurou, e na tentativa de dar um “rostro” a essa “nova identidade” surgiram, dentro do MREF, propostas pedagógicas²⁷ para o ensino da Educação Física. Diversos autores buscaram classificar essas propostas como Muniz (1996) e Castellani Filho (1999), mas nesse estudo estamos se baseando na divisão estabelecida por Bracht e González (2008). Segundo eles, constituíram-se dois grupos: um formado pelos grupos que não tinham um sentido político e progressista, que seriam: abordagem desenvolvimentista de TANI e outros (1988), educação de corpo inteiro de João Batista Freire (1989), e, por fim, a perspectiva de promoção da saúde de Guedes e Guedes (1994) e Nahas (2001). E o segundo grupo concentrava nas pedagogias “ditas críticas”, que tinham uma visão de mundo que preconizava a transformação social, são elas: a concepção de aulas abertas em Educação Física (HILDEBRANDT; LAGING, 1986) a abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e a abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 1991, 1994).

Não desconsiderando a importância dos trabalhos realizados pelo primeiro grupo, optamos nesse estudo pelo segundo grupo que chamaremos de “vertente crítica” do MREF. A essa, na época, chamavam-na de “Educação Física Crítica”; para alguns, “Progressista” e também, em menor ocorrência, como “Revolucionária” (BRACHT, 1989; BRACHT; GONZÁLEZ, 2008).

A partir dessa “vertente crítica” faremos nosso recorte nesse referencial, apresentando, brevemente, suas principais concepções pedagógicas que, de certo modo, foram as que mais buscaram desenvolver uma nova reconfiguração epistemológica crítica na área. Pois, as outras concepções resultantes do MREF tinham outras bases teóricas e, também outros objetivos para com a Educação Física escolar.

²⁷ Cabe aqui nessa parte explicarmos que, tais propostas pedagógicas podem ser encontradas na literatura tendo inúmeras outras “roupagens”. Para efeito de título sabemos dos seguintes nomes: proposta, proposição, abordagem, tendência, teoria, pedagogia, concepção, metodologia. Sabemos que essas vêm sendo utilizadas como sinônimo para caracterizar essas novas propostas pedagógicas. Aqui nesse estudo optamos pela expressão de “concepção” pedagógica. Portanto quando a utilizamos estamos se referindo a essas concepções a que estamos se referindo nessa parte do estudo.

1.4.1 A vertente crítica do MREF e suas concepções pedagógicas

As concepções de “aulas abertas” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), “crítico-superadora” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e a “crítico-emancipatória” (KUNZ, 1991, 1994), respectivamente, são as concepções críticas da Educação Física elencadas por Bracht e González (2008) que se originaram dos discursos da vertente crítica do MREF.

Para estas [concepções pedagógicas], as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista moderna, sendo o esporte de alto rendimento paradigmático nesse caso. Assim as propostas sugerem, basicamente, procedimentos didático-pedagógicos que, ao tematizarem as diferentes formas culturais do movimentar-se humano, promovam o esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética e o agir comunicativo. Objetiva-se na Educação Física escolar, assim, formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e de forma transformadora como cidadãos políticos (BRACHT; GONZÁLEZ, 2008, p. 155).

Nesse estudo optamos por tais concepções, pois compreendemos que, por meio dessas, o acadêmico e futuro professor de Educação Física pode vir a desenvolver uma “consciência crítica” (FREIRE, 1980, 2011), já que as mesmas não se reduzem a uma interpretação acrítica do objeto de estudo da Educação Física.

Para apresentar tais concepções, nesse estudo, apoiamo-nos nas principais obras publicadas que permitiram disseminar tais ideias, são elas: “Concepções abertas no ensino da Educação Física” (1986) de Reiner Hildebrandt e Ralf Laging; “Metodologia do ensino de Educação Física” (1992) de um Coletivo de Autores (composto por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Vargal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht); e “Educação Física: ensino & mudança” (1991) e “Transformação didático-pedagógica do esporte” (1994), ambas de Elenor Kunz. No

entanto, também nos baseamos em outros estudos e interpretações desses trabalhos, a efeito de síntese, para melhor interpretação das aplicações dessas em contextos educacionais práticos.

Para uma melhor organização desta parte do texto, focamos em alguns pontos e características comuns, objetivando os “interesses críticos” de nosso estudo. Assim, ao descrevermos tais concepções, vamos apresentar os seguintes itens:

- Contexto, origem e influências teóricas;
- Compreensão da Educação Física na escola com seus objetivos e finalidades;
- Possibilidades de estimular o pensamento crítico nos educandos.

a) Concepção de Aulas Abertas

Esta concepção, proposta pelos alemães Reiner Hildebrandt e Ralf Laging, foi apresentada no Brasil em 1986, quando Hildebrandt esteve como professor visitante na Universidade Federal de Santa Maria UFSM. Também tivemos outra obra resultante do trabalho do professor Hildebrandt que fora publicado tempos depois, por dois grupos de estudo, um na UFPE e outro na UFSM denominada “Visão didática da Educação Física²⁸” (1991).

Tal concepção possui influências em autores alemães como Brodtmann, Schulze, e no grupo de trabalho do Ministério da Cultura da Alemanha denominado como Hessischer Kultusminister. Um elemento primordial nessa concepção são os seus princípios educativos que se baseiam numa fundamentação oriunda do Conselho de Educação da Alemanha. Portanto, para termos a compreensão dos objetivos da Educação Física e suas finalidades dentro dessa concepção, precisamos, primeiramente, conhecer esses objetivos gerais de aprendizagem que são comuns a todas as disciplinas escolares. Nas palavras de Hildebrandt e

²⁸ Por não termos acessado essa obra em nosso estudo, indicamos sua referência aqui como forma de sugestão de leitura aos interessados: GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO (UFPE/UFSM). Visão didática da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1991.

Laging (1986, p. 5) citando partes de *Hessischer Kulturminister* (1978, p. 19):

Os objetivos educacionais apresentam um “princípio regulativo” para os objetivos de aprendizagem orientados ao ensino, que contém, como objetivo geral de aprendizagem, formas de comportamento, posicionamentos e capacidades a serem adquiridas pelo aluno. Baseada no Conselho de Educação da Alemanha, a “Fundamentação das Diretrizes de Área de Hessen” descreve os seguintes objetivos gerais de aprendizagem: **“pensamento autônomo e crítico, mobilidade intelectual, abertura cultural, resistência, satisfação no trabalho, praticidade, capacidade de cooperação, sensibilidade social, responsabilidade consciente e capacidade para auto-responsabilidade”**. Neles são expressas as tarefas gerais de todos os esforços de aprendizagem: “capacitar o aluno ao pensamento fluente e ao **relacionamento**” (grifos nossos).

Portanto, a concepção de escola alemã retratada na obra já evidencia características condizentes com as pedagogias críticas. Na sequência, baseando-nos nesses objetivos gerais, temos então o objetivo da Educação Física:

O ensino da Educação Física deve capacitar os alunos a tratar de tal modo os conteúdos esportivos nas mais diversas condições dentro e fora da escola, que estejam em condições de criar, no presente ou no futuro, sozinhos ou em conjunto, situações esportivas de modo crítico, determinadas autonomamente ou em conjunto (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 5).

Portanto, para os autores, o educando deve “tornar-se aberto” dentro da realidade esportiva. Para tal, esta concepção parte da compreensão inicial de que existem concepções com currículos fechados, em que as decisões são tomadas vindas de cima para baixo, do professor para o educando; opondo-se a isso, propõe uma “concepção de aulas aberta na Educação Física” centrada no educando, ou seja, os educandos também participarão nas decisões da aula, desde o

planejamento até os problemas práticos que vierem a ocorrer. O ensino da Educação Física passa a ser uma construção de situações. Essas possibilitarão experiências, visando superar situações de vida presentes e futuras (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Assim, percebemos nessa concepção um convite aos educandos a terem um diálogo, que normalmente não ocorre em outras concepções educativas. Essa é uma das características que já podemos reconhecer como uma possibilidade de estímulo ao pensamento crítico. Nessa mesma lógica, Bracht (1999, p. 80) assim a referida concepção sintetiza:

Trabalhando com a perspectiva de que a aula de EF pode ser analisada em termos de um *continuum* que vai de uma concepção fechada a uma concepção aberta de ensino, e considerando que a concepção fechada inibe a **formação de um sujeito autônomo e crítico**, essa proposta indica a abertura das aulas no sentido de se conseguir a co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas (grifo nosso).

Uma distinção se faz necessária para a compreensão de “aulas abertas”. Esse nome pode ser associado a uma ideia pré-conceituosa de que não precisa de planejamento como se fosse um *laissez-faire*. Hildebrandt e Laging (1986) reconhecem que numa concepção aberta, o planejamento e os objetivos sempre devem estar bem definidos, pois o ensino está sempre subordinado a orientações para objetivos e conteúdos, e sempre tendo um modo de transmissão, um método. A diferença nesse caso é que o modo de transmissão se faz de uma forma orientada ao educando. Nesse mesmo sentido, evitando preconceitos do tipo “os educandos agora podem fazer o que quiserem” ou “ali não se aprende mais nada”, Hildebrandt e Laging (1986) defendem que, independentemente de ser uma concepção aberta, devemos compreender que o professor e seus educandos não estão no mesmo nível. “Seria um absurdo negar as diferenças de poder e importância, atribuídas a um e outro. [...] Espera-se do professor, como agente de ensino, que reavalie seu conceito de ensino para chegar a uma ideia de ensino aberto” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 17).

Logo nessa primeira análise percebemos características dessa concepção se assemelhando às ideias defendidas por Freire e Shor (1987), quando se referem a uma concepção de “educação libertadora”, que visava superar a concepção bancária ou de transferência, que pode

ser comparado, com bastante proximidade, as ideias de “concepção fechada” e “concepção aberta” ambas, aqui apresentadas. Hirai e Cardoso (2006), ao analisarem essa característica de aulas orientadas no aluno, também se referem a essa semelhança com os trabalhos de Paulo Freire.

Ampliando a análise, observamos que a “centralidade no educando” é uma característica crucial na concepção aberta, pois a partir dessa o trabalho co-educativo vai possibilitar por meio da experiência uma reflexão dos educandos acerca dos próprios conteúdos a serem trabalhados. Aí temos outra categoria que ganha poder nessa concepção que é a “problematização”. Para Hildebrandt e Laging (1986, p. 25):

[...] a metodologia não deve, sob a perspectiva de objetivo que relacionamos com o ensino da Educação Física, tornar-se totalmente dependente de decisões prévias referentes ao conteúdo. A metodologia deve considerar igualmente o aspecto da interação.

E é nessa “interação”, partindo do processo em si, que surgem situações conflitantes que podem ser resolvidas por meio de problematizações entre os próprios educandos; o professor, nessa condição, age como um mediador em postura não-diretiva e não-autoritária, possibilitando uma abertura do ensino para o seu “contexto social”, para uma maior independência e espontaneidade, e conseqüentemente, desenvolvendo uma autonomia (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Ainda temos elencado na obra, decorrente dessa compreensão de ensino aberto, uma promoção de processos criativos de reflexão e de ação, uma preocupação em tornar a Educação Física compreensiva aos educandos, a possibilidade da formação autodirigida de pequenos grupos. E, ao final, demonstra transcender as aulas de Educação Física quando reconhece que a subjetivação do ensino é um princípio básico do agir pedagógico.

b) Concepção Crítico-Superadora

Esta concepção foi apresentada em 1992, com a publicação da obra “Metodologia do ensino de Educação Física”. Este livro foi criado em uma parceria entre diversos autores que se autoneamaram como

“Coletivo de Autores”. Esse grupo começou a se reunir em agosto de 1990 e, após três encontros em seminários de estudos, elaboraram o texto final dessa obra.

As principais influências dessa concepção são os autores Saviani e Libâneo, ambos pertencentes do grupo de estudiosos da concepção pedagógica histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos, já mencionada anteriormente. Desse modo, já sabemos a priori que esta concepção possui uma ligação direta com as pedagogias críticas, por sua orientação marxista. Tanto que, logo no início da obra, percebemos uma preocupação em dimensionar as problemáticas da educação num modo geral, assim reconhecendo os conflitos de classe presentes em nossa sociedade, posicionando-se claramente em favor da “classe trabalhadora”, defendem que uma pedagogia que atenda aos interesses de classe deve ser diagnóstica, judicativa e teleológica (MELO, 2009). A partir desses princípios, chamam a atenção ao papel do projeto político-pedagógico como uma forma de superação do que vem sendo a educação escolar.

Todo educador deve ter definido o seu **projeto político-pedagógico**. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 15, grifo nosso).

E ainda, nesse contexto, apresenta indagações, as quais acreditam que os professores devem se perguntar, visando com que esses se assumam como sujeitos históricos.

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 15).

Outra demarcação inicial apresentada na obra do Coletivo de Autores se refere a uma visão curricular²⁹ denominada por eles como “ampliada”.

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica **ampliada** e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir **uma organização curricular em outros moldes**, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a **lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura**. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo/ Busca situar a sua contribuição particular para **explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno**. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, linguístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da "realidade" e não a sua totalidade (1992, p. 17, grifo nosso).

Essa visão curricular se aproxima de um “paradigma curricular dinâmico-dialógico” (MOREIRA, 1990), pois percebemos interesses emancipatórios, uma organização curricular diferente e certa centralidade no educando. Ainda nessa questão, temos evidências de uma preocupação “interdisciplinar”, o que demonstra uma tentativa de superar a organização disciplinar tradicional, fica mais evidente quando demonstra que:

Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros

²⁹ Sobre esse “modelo curricular”, o Coletivo de autores (1992) reconhece que teve essa inspiração em uma proposta para o ensino de Educação Física oriunda das discussões curriculares na secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco entre 1987 a 1991.

componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemática, História, Educação Física etc.). Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 18).

Na sequência são apresentados princípios baseados nessa visão curricular, que permitem o processo de seleção dos conteúdos, são eles: a relevância social do conteúdo, a contemporaneidade do conteúdo, sua adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno e a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade. Esses princípios se referem a uma lógica dialética.

[...] a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 22).

De posse desses enunciados educacionais críticos, apoiados no “materialismo histórico-dialético”, a concepção situa a Educação Física. Assim, admitem a herança histórica dos paradigmas da aptidão física e esportivista, que vinham sendo hegemônicos e dotados de uma ideologia nos moldes do capitalismo, que denunciam. Partindo dessa crítica, inicialmente redimensionam o objeto de estudo da Educação Física e o definem como uma “cultura corporal³⁰”. Assim, a Educação Física:

³⁰ Para a concepção crítico-superadora, a “cultura corporal” é definida do seguinte modo: “[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Uma dimensão histórico-conceitual dos conteúdos da cultura corporal é reconhecida por essa concepção como uma nova forma de tratar didaticamente tais conhecimentos nas aulas de Educação Física, e já percebemos nisso uma preocupação para além do ensino técnico, presente em concepções tradicionais/esportivizantes que se preocupavam somente com o “saber fazer”. Nesse sentido, o conhecimento, para o Coletivo de Autores (1992, p. 27), “[...] é tratado de forma a ser retrçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada”.

Eis que surge um novo objeto na Educação Física escolar que vai resultar da reflexão da cultura corporal, estamos falando da “expressão corporal”. A “expressão corporal”, para o Coletivo de Autores, trata-se de:

[...] uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade (1992, p. 29).

Com esse novo objeto, o reconhecemos como uma amplitude nas possibilidades de conteúdos para a Educação Física escolar, o que rompe, de certo modo, com a tradição, e ao mesmo modo permite uma maior compreensão e sensibilização ao educando sobre os seus gestos dentro de suas escolhas na cultura corporal.

Ainda temos nessa obra modelos de aulas como propostas de trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física dentro dos diversos

ciclos de escolarização. Assim, definem como trabalhar com os conteúdos: jogo, esportes (atletismo, futebol, voleibol e basquetebol), capoeira, ginástica e dança. Conjugado a isso, os autores da referida obra discutem uma proposta de avaliação, entendendo-a como um momento diagnóstico que colabora com o crescimento do educando (MELO, 2009). Inclusive dão exemplos de como realizar tais avaliações, priorizando a ludicidade, a criatividade e a compreensão crítica da realidade.

Em suma, reconhecemos muitas pretensões críticas na concepção crítico-superadora, o que a faz ser uma real possibilidade de superação das concepções tradicionais e acríticas da Educação Física, e conseqüentemente, estimular uma “consciência crítica” (FREIRE, 1980, 2011). Entretanto, uma característica que ficou evidente é que essa concepção, por ter se baseado nos “conteudistas” Saviani e Libâneo, não relacionaram suas ideias aos estudos da “educação popular³¹”. Isso se evidencia por não ter nenhuma citação, nessa obra, a Freire ou Gadotti. Esse foi um ponto que podemos considerar como uma “crítica” a tais produções desse período, pois os ideais críticos de ambas as orientações (crítico-social dos conteúdos e educação popular) tinham os mesmos objetivos, só que o trato com os conhecimentos, resultavam em divergências, que em nossa compreensão, somente prejudicaram, no sentido de que tais propostas, se fossem mais abertas a outras bases teóricas, poderiam ter sido consolidadas de forma mais autêntica nas instituições escolares. E, não diferente na Educação Física, certa ressonância desse dilema, corporifica-se também na concepção crítico-superadora.

c) Concepção Crítico-Emancipatória

Idealizada pelo professor Elenor Kunz, esta concepção foi apresentada primeiramente na obra “Educação Física: ensino & mudança” (1991), a qual já fizemos menção anteriormente, ainda que sem referir-se literalmente a essa expressão. Foi em sua próxima obra “Transformação didático-pedagógico do Esporte” (1994) que essa concepção foi mais bem discutida e detalhada. Kunz teve como influência: Freire, Trebels, Tamboer, Dietrich, Habermas e Merleau-Ponty. A sua base teórica se aproximou da “educação popular” por

³¹ Vale lembrar que essas duas correntes pedagógicas tinham divergências metodológicas que já apresentamos anteriormente.

Freire, em seu primeiro trabalho (KUNZ, 1991), mas, principalmente a partir do seu segundo trabalho, o que predominou são suas influências na teoria-crítica Frankfurtiana e na Fenomenologia.

Esse segundo trabalho de Kunz, “Transformação didático-pedagógico do Esporte³²” (1994), foi construído junto a um grupo de bolsistas da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, entre os anos de 1991 e 1993. No prefácio, Kunz já demonstra sua preocupação em “[...] anunciar e estimular mudanças reais e concretas, tanto na concepção de ensino, de conteúdo e de método, como nas suas condições de possibilidade, na prática pedagógica” (KUNZ, 2006b). Como esta concepção procede as anteriores que já analisamos, Kunz, de início se refere a essas duas concepções e aponta algumas críticas que vieram a auxiliar em sua produção. A concepção de “aulas abertas” ele reconhece que representou um avanço na forma que fora tratado o esporte e o aspecto co-educativo, mas também reconhece que faltou detalhar a forma como devem ser elaborados os programas de ensino em longo prazo e para diferentes grupos de ensino, e indicações mais claras sobre as relações entre diferentes momentos no processo de ensino e aprendizagem dos esportes. Já a concepção crítico-superadora, ele reconhece que ela tem suas preocupações epistemológicas e metodológicas para a Educação Física, bem como os seus interesses acerca de quais conhecimentos serão trabalhados e como serão transmitidos, Entretanto Kunz critica a expressão “cultura corporal” que baliza a obra do Coletivo de Autores, pois entende que a mesma pode reforçar a visão dicotômica entre corpo e mente que fora uma das maiores preocupações do MREF. Em suas palavras:

[...] se existe uma cultura humana que é apenas corporal, devem existir outras que não o são, que devem ser então mentais ou espirituais e, certamente, não incluiriam a cultura corporal do jogo, do esporte, da ginástica, e da dança como cultura “corporal” na concepção dualista. [...] É de

³² No decorrer dessa obra a temática central orbita em torno do “esporte”, tanto que é comum encontrarmos na literatura, classificações das concepções pedagógicas, que definam essa concepção como sendo voltada somente para o ensino dos esportes. No entanto, sabemos que esse trabalho foi o primeiro que apresentou essa concepção e tempos depois o grupo de pesquisa do professor Kunz, lançou a obra “Didática da Educação Física” (KUNZ, 2006a, 2012, 2013) que teve três volumes diferentes onde são tratadas outras manifestações da cultura de movimento.

qualquer forma um conceito tautológico, uma vez que não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal (2006b, p.19-20).

Partindo desse posicionamento, ele se aproxima das ideias da fenomenologia, como uma possibilidade de melhor compreensão do objeto de estudo da Educação Física. Assim, logo de início, Kunz (2006b, p. 20) demarca essa sua orientação filosófica.

O homem com um “**ser-no-mundo**” é sempre a presença de um corpo fenomenológico, na concepção de Merleau-Ponty (1966). Nesse conceito de corpo o pensar é tão corporal como o correr, não podendo, então, haver essa distinção como muitos pretendem mostrar, ou seja, que atividades lúdicas como o jogo tenham de pertencer à chamada “cultura corporal” e a leitura tenha de pertencer à “cultura intelectual” (grifo no original).

Outra influência que permeia toda essa concepção é a “teoria crítica da sociedade” da escola de Frankfurt, mais especificamente a teoria do “agir comunicativo”, de Habermas.

Uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. E uma racionalidade com sentido do esclarecimento implica sempre uma racionalidade comunicativa. Devemos pressupor que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem “ações comunicativas”. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica (KUNZ, 2006b, p. 31).

Nessa visão crítica, a concepção crítico-emancipatória demonstra que sua finalidade vai além do esporte e além da própria Educação Física, o que condiz com um aspecto interdisciplinar e crítico sobre a educação. Assim como a concepção crítico-superadora, as críticas dessa concepção dizem respeito também à escola de um modo geral, pois para Kunz (2006b) esta deve procurar desenvolver uma “educação libertadora” baseada no diálogo, conhecendo o “Mundo Vivido” do educando e compreendendo-o como sujeito de sua própria ação. O ensino escolar deve, então, tornar-se uma parte da educação que desenvolva a competência crítica e emancipada (MELO, 2009).

No decorrer de sua obra, Kunz denuncia os aspectos inumanos do esporte de rendimento bem como a influência negativa que esse vem causando na Educação Física escolar, causando uma “falsa consciência” que vai admitir que o esporte de rendimento é o objetivo a ser alcançado, em todas as instâncias. E essa “busca frenética” causa o que Kunz (2006b) chama de uma “coerção auto-imposta”, à semelhança do que denunciara Kant a respeito do esclarecimento, pois os sujeitos, tentando alcançar esse “esporte”, sujeitam-se às exigências desumanas que vão culminar a uma “existência sem liberdade” no mundo esportivo.

Assim, ao induzir a uma auto-reflexão, a pedagogia crítico-emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção auto-imposta de que padecem, conseguindo com isto, dissolver o “poder” ou a “objetividade” dessa coerção e assumindo um **estado de maior liberdade** e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, **esclarecimento e emancipação** (KUNZ, 2006b, p. 36, grifos nossos).

Essa preocupação demonstra uma proximidade com o desenvolvimento da “consciência crítica” (FREIRE, 1980, 2011), pois busca por meio da educação, e nesse caso específico na Educação Física, um desvelamento da realidade objetiva em prol de uma emancipação.

Ainda a partir da teoria de Habermas, [Kunz] desenvolve suas teses para a transformação didático-pedagógica do esporte e para a preparação das aulas de Educação Física três categorias: a do Trabalho, a da Interação e a da

Linguagem. À primeira corresponde a competência objetiva e diz respeito à aprendizagem técnica; a segunda está relacionada à competência social e significa discutir as relações socioculturais, apreender os papéis sociais e o agir solidário e cooperativo; à terceira corresponde a competência comunicativa e possui o papel decisivo para a educação crítico-emancipatória, no que tange à linguagem verbal e de movimento (MELO, 2009, p. 150).

Dentre essas categorias, a “linguagem” surge como uma categoria que, diferente das concepções tradicionais, faz uma aproximação dialógica ao educando e o permite transcender o contexto esportivo e com isso visa o desenvolvimento de suas “capacidades criativas, explorativas, além da capacidade de discernir e julgar de forma crítica” (KUNZ, 2006b, p. 38).

Antes de finalizar, Kunz (2006b) aponta várias reflexões sobre os interesses de uma análise do movimento humano, buscando relacionar com outros temas como dança, atividades lúdicas e aprendizagem motora. Mas antes, deixa claro qual o objeto de estudo que defende para uma pedagogia crítico-emancipatória, que chama de “cultura de movimento”.

Assim, para Dietrich e Landau (1990, p. 88), citados por Kunz (2006b, p. 68), cultura de movimento são todas as:

[...] atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do se-movimentar humano, o que o homem por esse meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações [...].

Em suma, tanto essa como as outras duas concepções pedagógicas a que nos referimos anteriormente, podem ser úteis no sentido de possibilitarem o desenvolvimento da consciência crítica nos professores que as utilizarem de forma ética e que se reconheçam como agentes “fazedores de cultura”.

Ao final dessa parte reconhecemos que tais concepções pedagógicas críticas foram uma das contribuições, resultantes do

MREF, para se buscar uma mudança efetiva na Educação Física escolar. Mas com base em alguns estudos, como os de Bracht (1999) e em alguns mais atuais como os de González e Fensterseifer (2009), Bracht (2010a), Machado e outros (2010) e Silva e Bracht (2012), percebemos que tais concepções ainda não estão conseguindo atingir de forma significativa os professores de Educação Física no contexto escolar, e assim como já anunciado por Bracht (1999), uma das possíveis causas seria a formação inicial dos professores que ainda não estaria oferecendo acesso a esses conteúdos, mas como já se passaram muitos anos desde essa hipótese de Bracht, partiremos para uma investigação dos currículos de “formação de professores de Educação Física” e para tal proposta, a próxima parte desse capítulo, tratará justamente desse aspecto.

1.5 OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Continuando nossa investigação teórica sobre as possíveis mudanças no campo escolar resultantes da vertente crítica do MREF, nessa parte vamos abordar, de forma sintética, outra instância do histórico da Educação Física, que se refere ao “processo formativo” dos professores de Educação Física. De início, concordamos com Oliveira (2006), que reconhece que esta temática, comparada a outras, ainda merece maiores discussões e análises.

No processo formativo dos professores, compreendemos que a “formação inicial”, com sua base curricular, influencia diretamente na construção da identidade docente. Portanto, como já verificado anteriormente, ao tratarmos das teorias curriculares, reconhecemos que os currículos de formação nunca são “neutros” e com isso, sempre estarão condicionados a uma visão política específica de sociedade.

Nesse sentido, detemo-nos primeiramente em um breve resgate histórico dos currículos de formação de Educação Física no Brasil, com as suas estruturas organizacionais, configurações e principalmente suas intenções sobre o perfil desejado/esperado para os professores de Educação Física.

Podemos estar representando em quatro momentos a história dos currículos de formação em Educação Física: A origem em 1939, a mudança curricular de 1969, a mudança curricular de 1987 e o

surgimento do bacharelado, e, por fim, a configuração de 2002 baseada nas novas diretrizes curriculares, que é o modelo vigente.

Sobre a origem, atribuímos a 1939 como sendo o ano em que a Educação Física passou a ter uma “formação de caráter civil”. Isto se deu por causa da promulgação do Decreto-Lei nº 1212/1939, que criou a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física. Antes disso a formação era de cunho militar e, portanto, sob orientação dessa “doutrina” (OLIVEIRA, 2006). “Esse processo formativo acontecia em uma estrutura de dois anos de formação, com ênfase aos aspectos biológicos e técnicos (conhecimento sobre o corpo humano e conhecimentos relacionados às ginásticas e aos esportes)” (OLIVEIRA, 2006, p. 17). Para Souza Neto e outros (2004, p. 117) “Da mesma forma pode-se dizer que a formação do professor [era] a de um técnico generalista, mas carregada no compromisso de ser um educador”.

Essa estrutura curricular, ainda que tivesse um avanço teórico, se comparada à formação militar anterior, não apontou mudanças imediatas que pudessem modificar os perfis dos professores e, conseqüentemente, suas identidades, que ainda se caracterizavam mais como um treinador “militar” do que a um professor.

Em termos mundiais, passamos nesse período por inúmeros acontecimentos históricos, tais como a segunda guerra mundial, início da corrida armamentista da guerra fria e, aqui no Brasil, mesmo com tudo isso acontecendo, em termos de currículo de formação de professores de Educação Física, não ocorreram mudanças significativas³³. Somente em 1969, já no período do regime militar no Brasil em que, por meio da Resolução nº 69/CFE/1969 e com a Resolução nº 09/CFE/1969 que passaram a exigir nos currículos a inclusão de matérias pedagógicas na formação do licenciado (Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do ensino e Prática de ensino/Estágio Supervisionado em escolas). Com isso, o curso passou a ter três anos de duração e uma duração mínima de 1800 horas-aula (SOUZA NETO *et al.*, 2004; OLIVEIRA, 2006).

Mesmo com essa configuração, Oliveira (2006) reconhece que tais cursos não fugiam muito de uma estrutura técnica, pois mesmo seguindo as estruturas mínimas ditadas pelos aspectos legais, o que prevalecia nesses currículos era uma ênfase a formação do instrutor

³³ Sabemos da existência de uma revisão do currículo em 1945, mas se tratando de formação de professores para a escola, a mudança significativa se deu somente com a Resolução nº 69/CFE/1969 (SOUZA NETO *et al.*, 2004; OLIVEIRA, 2006).

técnico. Um desenho comum desses currículos era apresentado da seguinte forma:

Primeiro ano (1º e 2º semestres): História da Educação Física, Filosofia e Sociologia aplicadas à Educação Física, Anatomia I e II, Atletismo I e II, Natação I e II, Ginástica I e II, Basquetebol I e II, Voleibol I e II, Futebol I e II;

Segundo ano (3º e 4º semestres): Fisiologia Humana Geral, Didática, Psicologia da Educação, Atletismo III e IV, Natação III e IV, Ginástica III e IV, Basquetebol III e IV, Voleibol III e IV, Futebol III e IV, Ginástica Olímpica I e II;

Terceiro ano (5º e 6º semestres): Treinamento Desportivo, Estrutura e funcionamento do ensino, Atletismo V, Natação V, Ginástica V, Ginástica Olímpica III e IV, Prática de Ensino (180 horas) (OLIVEIRA, 2006, p. 17-18, grifos no original).

Ainda hoje temos muitos professores atuantes nas escolas que tiveram sua formação nesse modelo curricular. Inclusive muitos estudiosos da Educação Física tiveram tal formação e constituíram entre outras vertentes, a crítica do MREF, que já discutimos anteriormente. Portanto, alguns elementos desse currículo atingiram alguns estudantes na época, que buscaram posteriormente Pós-graduações em áreas não diretamente vinculadas com os esportes e o treinamento, e sim em Pós-graduações voltadas às Ciências Humanas (Pedagogia, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia entre outras).

No entanto, no que se refere aos aspectos educativos, Oliveira (2006, p. 19) reconhece que esse modelo curricular ainda priorizava um perfil de instrutor, que era o que se desejava da Educação Física naquela época.

[...] a Educação Física no setor educacional procurou, por muito tempo, os destaques do esporte nacional. As aulas, mini sessões de treinamento, causaram mais problemas à área do que vantagens e benefícios. Basta analisarmos quantos ex-alunos, após se tornarem adultos, aderiram à prática cotidiana de algum esporte. Se nos aventurarmos a indicar um percentual dessa população praticamente, poderíamos chegar ao

máximo de 5% da população e consideramos estar sendo muito otimistas nessa estimativa.

Tanto que tais compreensões desse problema serviram de base para as próprias reivindicações do MREF, as quais já discutimos anteriormente. Oliveira (2006) acredita que no setor educacional a Educação Física se ancorava na escola por um viés esportivo, e sem uma preocupação no conhecimento que os educandos levariam para suas vidas futuras, o que causava uma compreensão de que a Educação Física não era tão importante nas escolas. E isso para ele, se evidencia pelo fato de termos que ter a expressão “obrigatório” em uma Lei³⁴, para que as aulas de Educação Física sejam asseguradas nas escolas, isso vem demonstrando que a própria escola tem dificuldades em perceber qual a importância educativa da Educação Física como um componente curricular. Ainda, nas palavras de Oliveira (2006, p. 21) “[...] necessitamos de muito tempo e trabalhos diferenciados para demonstrar que a Educação Física no setor educacional é muito mais do que simplesmente se recrear, brincar, jogar bola, pular corda e gastar energia”.

Essas e outras indagações, que vieram a ser denunciadas pelo MREF, culminaram com a promulgação da Resolução nº 03/CFE/1987, que Souza Neto (2000), citado por Oliveira (2006) considera como uma mudança radical no processo formativo de Educação Física.

As condições provocadas por essa resolução provocaram uma mudança radical na formação do profissional de Educação Física, a começar pela chance de se optar por Licenciatura e/ou Bacharelado. [...] provocou mudanças significativas na formação do profissional da área, a começar pela proposta de estruturação curricular que exigia apenas que os novos currículos atendessem a duas grandes áreas [conhecimentos de cunho humanístico e conhecimentos de cunho técnico] [...] conferindo liberdade aos cursos para deliberar sobre as disciplinas obrigatórias (OLIVEIRA, 2006, p. 22).

³⁴ Lei 9.394/1996 com a nova redação proposta pela Lei 10.793/2003, onde em seu artigo 26º “[...] § 3º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Também tivemos, com essa nova estrutura curricular, outros avanços, são eles: a passagem de três anos para quatro na formação, o mínimo de horas-aulas aumentou de 1800 para 2880, foi incluída a iniciação à pesquisa, bem como a monografia de conclusão de curso. E como tínhamos muitos estudiosos voltando de programas de pós-graduação *stricto-sensu*, surgiram com esses, novas disciplinas que possibilitaram uma ampliação de possibilidades da área. Entre essas podemos citar: Antropologia, Filosofia, Sociologia, Fisiologia do esforço, Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor, Biomecânica, Metodologia da Pesquisa e Produção de Monografia (OLIVEIRA, 2006).

Dada à abertura que os currículos de formação de Educação Física tiveram nesse período tivemos em contrapartida, certa polarização entre as áreas das Ciências Humanas e das Biológicas/Saúde (OLIVEIRA, 2006). Nesse sentido, também tivemos críticas a esse modelo por Faria Junior, que defendia uma formação generalista, e Betti, que defendeu o licenciado como sendo um especialista em escola e não um generalista como vinha sendo chamado, ambos os autores citados por Souza Neto e outros (2004). Todas essas discussões colaboraram, em partes, a uma “crise epistemológica”, que desencadeou uma busca de uma ciência já existente que a amparasse ou que o próprio campo da Educação Física se constituísse como ciência (BRACHT, 2007).

Em termos de currículo de formação do licenciado em Educação Física, tivemos duas classificações oriundas dos estudos de Rangel-Betti e Betti (1996), que vamos apresentar para efeito de melhor compreensão das finalidades da Educação Física, no período que antecedeu as mudanças legais do século XXI que trataremos na sequência. Para Rangel-Betti e Betti (1996), no período entre a promulgação da Resolução nº 03/CFE/1987 e início dos anos de 1990, eram dois modelos de currículo de formação em Educação Física que vigoravam nas instituições brasileiras: um nomeado como “currículo tradicional-esportivo” e outro como “currículo de orientação técnico-científica”.

O currículo **tradicional-esportivo** enfatiza as chamadas disciplinas "práticas" (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas "práticas", onde o aluno

deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática. **Teoria** é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), **prática** é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. A ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica: fisiologia, biologia, psicologia, etc. Este modelo iniciou-se ao final da década de 60 e consolidou-se na década de 70, acompanhando a expansão dos cursos superiores em Educação Física no Brasil e a "esportivização" da Educação Física (BETTI, 1991). Esta é uma concepção ainda prevalecente em muitos cursos, especialmente nas instituições privadas (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 10, grifos no original).

Esse modelo retrata bem como a influência dos esportes nesse período ainda era tão proeminente no campo de formação de professores de Educação Física. Pois, mesmo no calor dos debates do MREF dos anos de 1990, com o surgimento de novas concepções pedagógicas e com a inserção de novas exigências legais oriundas das ciências humanas, currículos de Educação Física, com essas intenções "reducionistas" do ponto de vista pedagógico, faziam-se presentes. E pelo fato de os autores estarem associando esse modelo especialmente às instituições privadas, podemos, nesse caso, interpretar que tais instituições, por estarem preocupadas com os seus "consumidores", esse modelo era o que se reconhecia e se reproduzia no imaginário social como o modelo padrão de Educação Física da época.

O currículo de **orientação técnico-científica** valoriza as disciplinas teóricas - gerais e aplicadas - e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de "ensinar a ensinar". Um exemplo são as "sequências pedagógicas". Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a "executar" a sequência, e não a aplicá-la, porque a aplicação - dizem os defensores deste modelo - é um problema da prática de ensino. O conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é a **aplicação** dos conhecimentos teóricos, na seguinte sequência: **ciência básica** ⇒ **ciência aplicada** ⇒ **tecnologia**. Em alguns cursos

propõem-se disciplinas de síntese, como, por exemplo, "Processo ensino aprendizagem de habilidades motoras" e "Programas de Educação Física", que auxiliariam nesta transição da teoria para a prática. Como consequência, ocorre uma valorização da Prática de Ensino, disciplina autônoma que passa a ser responsabilizada quase que exclusivamente pela aplicação e integração dos conhecimentos (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 10-11, grifos no original).

Nesse modelo já percebemos a preocupação com os conhecimentos das Ciências Humanas, mas ainda se observa muita fragmentação do conhecimento. Tanto que várias críticas surgiram sobre qual era a utilidade dos conhecimentos científicos para a prática docente. Assim, apresentamos algumas críticas que Lawson (1990, 1993 *apud* RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 11) atribui ao modelo curricular técnico-científico:

- 1) Não há comprovação de que o conhecimento científico é de fato utilizado pelos profissionais em sua prática. Será que o que se ensina em aprendizagem motora, fisiologia do exercício, sociologia, etc, são conhecimentos realmente aplicados pelos profissionais em suas práticas de trabalho? [...]
- 2) Não há garantia de que o conhecimento produzido nestas sub-áreas de pesquisa seja generalizável para os vários cenários onde ocorre a prática profissional, pois o contexto da prática é **incerto, complexo e variável**. [...]
- 3) Profissionais não pensam, agem e falam como pesquisadores; profissionais e pesquisadores trabalham em diversas comunidades epistêmicas; pensam e agem de maneira diferente porque tiveram diferentes experiências de socialização, além de serem diferenciadas as exigências das suas carreiras profissionais e as demandas no seu trabalho. [...]
- 4) A maneira de organizar os currículos neste modelo de orientação técnico-científica dificulta a

integração e aplicação do conhecimento científico, na medida em que isola as disciplinas a partir de sua filiação subdisciplinar à disciplina acadêmica. A integração é problema do aluno - e acrescentamos - da Prática de Ensino [...] (grifo no original).

Partindo dessas críticas a esse modelo curricular, percebemos que ainda podemos “escutar ecos” desses problemas na formação de professores de Educação Física, mesmo já tendo passado mais de 20 anos. Tanto que é comum, atualmente, acadêmicos e professores contestarem sobre o porquê de terem que estudar em seus cursos de formação inicial, disciplinas com conhecimentos de Anatomia, Fisiologia, Filosofia, Sociologia, entre outras. O que demonstra que ainda se tem muita dificuldade em estabelecer conexões entre os diversos conhecimentos dos currículos de Educação Física com as diversas possibilidades de atuação do campo.

1.5.1 As novas diretrizes curriculares de formação de professores do século XXI

Após um longo período em que os currículos de formação em Educação Física seguiam como base o modelo curricular previsto pela Resolução nº 03/CFE/1987, temos na virada do milênio, decorrente dos princípios e orientações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a construção de novas diretrizes curriculares para orientar uma nova formação de professores da educação básica.

Entre o meio acadêmico, vinham-se acumulando inúmeras frustrações, no que se refere à formação de professores, e essas constituíram um longo documento teórico que resultou no Parecer nº 09/CNE/CP/2001. Esse documento condensa uma produção intelectual, onde são expostas inúmeras preocupações contemporâneas acerca da formação de professores, entre essas preocupações, destacam-se:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;

- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001, p. 4).

Somadas a essas preocupações, destacamos nesse parecer algumas características críticas que devem ser almejadas para os educandos em uma reforma curricular que se preocupe em transformar a realidade educacional.

Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso estimulá-los a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, **investigar, questionar e pesquisar**; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.

É também necessário que o aluno aprenda a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, **exercitar o pensamento crítico** e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades.

Além disso, é importante que aprendam a **ler criticamente diferentes tipos de texto**, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, **agir de forma autônoma** e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, **ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça**.

Do mesmo modo precisam **ser consideradas as especificidades dos alunos das diversas**

modalidades de ensino, especialmente da Educação Indígena, da Educação de Jovens e Adultos, bem como dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 10, grifos nossos).

Ao menos no discurso legal surgiram tais preocupações com os educandos, e consideramos que podem ter colaborado no sentido de novas perspectivas para a formação.

Para Oliveira (2006), esse parecer surge apresentando as contradições dos currículos de formação da época, que salvadas raras exceções, pecavam no sentido de darem uma grande ênfase na transposição didática dos conteúdos, um “pedagogismo”, ou era dada atenção exclusivamente aos conhecimentos que os acadêmicos deveriam aprender, um “conteudismo”. Ou seja, em ambos os casos, essas formações não dialogavam e padeciam de uma formação que favorecesse a relação “teoria e prática”. “Não há como fechar os olhos para o que vinha acontecendo, ou seja, o processo formativo do licenciado ter apenas alguns detalhes sobre o que é ser professor na Educação Básica” (OLIVEIRA, 2006, p. 25).

Partindo dessas angústias e preocupações, foram propostas as Resoluções nº 01 e 02/CNE/2002, que buscam fortalecer a formação dos professores da Educação Básica.

Assim, as diretrizes de formação de professores ganharam novos suportes em 2001 e 2002, com mudanças significativas em termos de caracterizações e definições de critérios para a formação de professores e muitas discussões sobre seus encaminhamentos, ao se propor uma “nova cara” aos cursos de formação, pensando não mais na qualificação que estava centrada num conjunto de conhecimentos, habilidades e capacidades, mas ampliando esse contexto para além da formação humana e contemplando os problemas emergenciais como tecnologia, carga horária, infraestrutura, quantidade de prática, entre outros (BENITES *et al.*, 2008, p. 351).

A primeira Resolução, nº 01/CNE/CP/2002, institui as novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”, que trata de sintetizar os princípios teóricos do

Parecer nº 09/CNE/CP/2001, bem como as competências desejadas e as orientações para a articulação dos conhecimentos desses currículos de formação; já a Resolução nº 02/CNE/CP/2002 institui as novas exigências no que se refere à duração e carga horária desses cursos. Assim, ficam estabelecidas as seguintes novas exigências:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de **prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;**

II - 400 (quatrocentas) horas de **estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;**

III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (BRASIL, 2002b, s/n, grifos nossos).

De imediato evidenciamos, com essa nova estrutura curricular, que a inserção das 400 horas de “prática como componente curricular”, que devem ser distribuídas e vivenciadas ao longo do curso, e com o aumento do “estágio supervisionado” de 300 para 400 horas que agora são ofertadas a partir da metade do curso e não somente ao final como vinham sendo até então, demonstram que as preocupações de se estabelecer melhores relações entre a teoria e prática e entre o conhecimento acadêmico e a sua aplicação na realidade educacional foram temas centrais dessa nova configuração.

Para Oliveira (2006), as “Práticas como componente curricular” que são ofertadas desde o início do curso e desenvolvidas em contextos educacionais, favorecem a aproximação do acadêmico com o seu futuro

lócus de atuação profissional, o que possibilita também uma aproximação e uma melhor sintonia entre esses dois universos (a academia e a escola) não somente pelo acadêmico (futuro professor) como também pelos professores universitários (produtores dos conhecimentos acadêmicos), e os professores das escolas (produtores do conhecimento empírico). Colaborando para que se “derrubem” os antigos “muros” entre esses universos.

Mas como demarcar o que é e o que não é “prática” num curso de formação de professores? Para melhor compreendermos essa distinção, temos na Resolução nº 01/CNE/CP/2002, algumas características que julgamos necessário apresentarmos.

Art.13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da **dimensão prática** transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (BRASIL, 2002a, p. 6, grifo nosso).

Todos os cursos de formação de professores, desde a promulgação dessas novas diretrizes curriculares, foram obrigados a se adequar dentro de um prazo de dois anos³⁵. E os novos cursos que surgiram já deveriam seguir nesses moldes. Com isso, todas as licenciaturas agora tinham uma estrutura curricular “comum”.

A nova proposta (Resolução CNE/CP 1/2002 e a Resolução CNE/CP 2/2002) faz referência a “formação do profissional da educação”.

³⁵ Prazo prorrogado posteriormente, para a data de 15 de outubro de 2005 pela Resolução 02/CNE/CP/2004.

Substituindo o “verniz pedagógico” por uma sólida formação no campo da educação que deve ser comum a todos os professores independente da área específica a qual pertence a sua matéria (SOUZA NETO; ALEGRE; COSTA, 2006, p. 33).

No caso específico da Educação Física, que desde 1996, com a promulgação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), adquiriu o *status* de “componente curricular”, a formação do licenciado em Educação Física, agora não diferente dos outros componentes curriculares da escola, teve que se adequar e isso foi uma mudança “radical” se comparado ao que tínhamos nas exigências da Resolução nº 03/CFE/1987.

Os cursos de Educação Física, se quisessem continuar atendendo às outras exigências do mercado (o treinamento esportivo, o lazer, a saúde e o *fitness* que vinham em ascensão desde final dos anos de 1990), além da atuação escolar, tinham que ampliar a duração de seus cursos, o que causou um “inchaço”, e contribuiu na fragmentação do curso e na criação do bacharelado³⁶, que ainda nesse período mantinha sua base curricular pela Resolução nº 03/CFE/1987.

Após a introdução dessa nova legislação das licenciaturas,

[...] o CNE reiniciou o processo de elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação em EF, promovendo audiências públicas e convocando IES que ofereciam formação nos níveis de bacharelado e de licenciatura em EF. Nesse momento, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) passou a ser o interlocutor privilegiado do CNE, participando ativamente dessas audiências (VERONEZ *et al.*, 2013, p. 814).

Portanto, o CONFEF que tinha sido criado em 1998 dentro de um período preocupado com uma regulamentação profissional da área, foi uma voz ativa nessas audiências acerca da construção de novas diretrizes para a Educação Física. Também tivemos nessas,

³⁶ Em nosso estudo não iremos aprofundarmos no currículo de formação de professores em nível de bacharelado, pois o nosso objeto de investigação se restringiu ao campo escolar.

representando um lado que reconhecemos como mais próximo da vertente crítica do MREF, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), mas que, segundo Veronez e outros (2013), de uma forma contraditória o CBCE assumia um discurso sobre:

[...] a flexibilização dos currículos, do caráter competitivo e em expansão do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que advogava “a necessidade de uma concepção crítico-superadora da realidade humana, social, política e econômica do país” (COLÉGIO, 2002, p. 1) [...] (VERONEZ *et al.*, 2013, p. 814).

Somado a isso o CBCE ainda, absorveu também um discurso retórico assentado no conceito de “competências”. Nesse sentido, a construção do novo documento orientador da Educação Física, segundo Veronez e outros (2013), foi influenciado por frentes conservadoras e com um discurso frágil do próprio CBCE, pois:

O discurso assentado na categoria competência, além de renegar o conhecimento histórico e socialmente produzido, é voltado unicamente para a adaptação ao mercado de trabalho e à captura acrítica da subjetividade do trabalhador, objetivando subsumi-la à lógica do trabalho abstrato. “Competência” é a categoria que “embalou” a proposta institucional do governo federal ao reestruturar as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, excessivamente demarcado pelo discurso neoliberal (VERONEZ *et al.*, 2013, p. 815).

O resultado dessas audiências resultou no Parecer nº CNE/CES 138/2002 que absorveu alguns elementos dessas audiências, mas que não resultou em nenhuma resolução, pois:

O CNE, ao intentar absorver propostas de todos os grupos de interesse que haviam participado do processo, acabou por não acolher nenhum deles e, por isso, o documento resultante não representou a construção de um consenso na área e, tampouco, dos movimentos a ela vinculados. O único agente que o acatava e o defendia foi o CONFEF, pois

dizia que o mesmo tinha sido aprovado por aqueles que eram responsáveis pela formação dos graduados, ou seja, os dirigentes das IES (VERONEZ *et al.*, 2013, p. 815).

Após essa conturbada situação, foi constituída uma nova comissão para encaminhar uma nova proposta de diretrizes curriculares para a Educação Física. Esta nova comissão contou com representantes do CBCE, CONFEF, INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e SESu (Secretaria de Educação Superior), que resultou no Parecer nº CNE/CSE 058/2004. Para Veronez e outros (2013, p. 18) este parecer:

[...] segue à risca as referências estipuladas pelos marcos legais para a elaboração de diretrizes curriculares e **não representa nenhum avanço mais significativo** em direção a um processo de formação capaz de satisfazer as múltiplas necessidades por EF, esporte e lazer, oriundas de todos os segmentos da sociedade, em especial, da classe trabalhadora (grifo nosso).

Tanto que, com a promulgação posteriormente da Resolução nº 07/CNE/CES/2004, que constitui orientações e competências para as novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena”, derivada de esse parecer, também observamos certa fragilidade principalmente se no referirmos à licenciatura. Para efeito de melhor compreensão, apresentamos um recorte da Resolução nº 07/CNE/CES/2004, que se refere às partes que se referem à formação do licenciado em Educação Física:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, **assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** [...]

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. [...]

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, **tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.** [...]

Art. 8º Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das **dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano** (BRASIL, 2004, p. 1-4, grifos nossos).

Como se evidencia nas partes em destaque nessa resolução, não percebemos muita preocupação com a formação de licenciados em Educação Física, como essa formação estaria primeiramente orientada pelas Resoluções nº 01 e 02/CNE/CP/2002, parece-nos que essa só se preocupou com a outra “fatia” do mercado de trabalho, no caso o “bacharelado” que por esse documento ainda era associado a “graduado”. A essa mudança de nome, Pires (2006, p. 190) se expressa da seguinte forma:

A proposta de diretrizes curriculares defendida pelo sistema CONFEF/CREF tem como princípio a oferta de dois cursos distintos, quais sejam: Bacharelado profissionalizante (formação para atender diferentes postos de trabalho, exceto Educação Física Escolar) e de Licenciatura (formação para atender o ensino de Educação Física na Educação Básica), esta proposta constava **como estratégia a troca de**

nomenclatura, provavelmente para fugir de um debate antigo da área, atribuindo o nome de Graduado em Educação Física e não Bacharel (grifo nosso).

Também podemos concordar com Veronez e outros (2013), que reconhece que os efeitos neoliberais dos anos de 1990 do século XX, mesmo com a mudança presidencial, onde Luiz Inácio Lula da Silva assume pelo Partido dos Trabalhadores (PT), e de uma certa falta de unidade nos próprios grupos críticos derivados do MREF, foram marcantes no processo de criação desses documentos, portanto priorizavam uma formação visando uma:

[...] “profissionalização” da EF e a criação de trabalhadores “aptos” a submeterem-se às condições que o “novo” mercado oferecia, quais sejam, a superexploração do trabalho, a impossibilidade de acesso a direitos sociais e trabalhistas, a baixa remuneração, entre outros (VERONEZ *et al.*, 2013, p. 819).

Finalizamos essa etapa desse estudo reconhecendo que, mesmo nesse processo conturbado presente nas diretrizes curriculares da Educação Física, do ponto de vista das propostas de orientações curriculares para a formação de professores da educação básica, tivemos uma mudança significativa na formação desses professores, se comparado à antiga configuração curricular orientada somente pela Resolução nº 03/CFE/1987. Mas, nos valendo das palavras de Benites e outros (2008, p. 358), concordamos que:

É fundamental perceber que em termos de currículo e da sua relação com as Diretrizes não se trata de trocar o “velho” pelo “novo” apenas no nome das disciplinas, mas de se respeitar as experiências bem-sucedidas, lembrando sempre que, **se não houver uma mudança no âmbito das mentalidades, do pensamento hegemônico, nada acontecerá**. Também não se deve relutar em ficar no estado de inércia, pois o que deveria prevalecer seria um projeto coletivo composto por diferentes “cores” e “não apenas misturada pelas cores do momento” (grifo nosso).

Também verificamos ao longo desse quadro teórico que, decorrente da vertente crítica do MREF, surgiram novas concepções pedagógicas críticas, que acreditamos que possam fomentar o desenvolvimento da “consciência crítica” (FREIRE, 1980, 2011).

Acreditamos que essas “duas mudanças”, uma no “aparato legal da formação” e outra na “influência crítica” a que hoje temos acesso pelas novas concepções, podem ambas contribuir para perspectivarmos uma Educação Física que possa contribuir, do seu modo, no processo de mudança social, que acreditamos só ser possível através de uma educação para a “conscientização” (FREIRE, 1980).

CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA DOCUMENTAL E NO CAMPO EMPÍRICO

Nesse capítulo vamos apresentar e discutir os dados coletados nas duas estratégias metodológicas (análise documental e o campo empírico), que elencamos como procedimentos metodológicos.

Portanto, iniciaremos apresentando os resultados obtidos em nossa análise documental, acerca do currículo de formação de professores licenciados em Educação Física da UNIVALI campus Itajaí. Para tal proposta, analisamos alguns documentos relacionados com a criação do curso, sua grade curricular e as disciplinas que a compõe, para verificarmos se existem nesses documentos características que evidenciem suas aproximações com as teorias críticas, e mais especificamente as concepções pedagógicas críticas da Educação Física.

Na sequência, todo o foco vai para o “campo empírico”. Assim, iniciamos apresentando características dos Sujeitos-interlocutores que participaram do estudo, para que facilite ao leitor desse trabalho na construção de interpretações sobre os dados que analisamos. E, por fim, chegamos à organização dos dados que resultaram em três categorias empíricas de análise que vão estabelecer diálogos com os achados do campo (falas dos Sujeitos-interlocutores), com a literatura (quadro teórico de referência) e com nossa interpretação (pesquisador) que resultaram em possíveis respostas aos problemas dessa investigação.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO (ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO DE CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVALI)

O curso investigado possui algumas características que, pós a análise de alguns de seus documentos³⁷, reforçam a nossa curiosidade sobre o seu currículo e os “frutos” desse (seus egressos). Dentre essas

³⁷ Os documentos ai referidos são: o Projeto de Criação e Implantação do Curso de licenciatura em de Educação Física – UNIVALI, 2004 (PCIC) e as ementas e bibliografias de base das disciplinas que compõem a matriz curricular desse curso.

características temos o fato de o curso ser, dentro do âmbito do pensamento renovador da Educação Física brasileira, considerado novo, pois teve sua criação no final do ano de 2004, já sob a orientação das novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores do ensino básico (Resolução nº CNE/01/2002). Mas convenhamos, o fato de o curso ser “novo” não necessariamente faz com que seja um curso preocupado com as questões e contradições contemporâneas às quais a escola, em um modo geral, vem se preocupando. Esse é um dos cuidados que tivemos para não cairmos em falsos idealismos.

Partindo dessa escolha intencional, para melhor caracterizarmos o campo de pesquisa, fizemos uso de uma análise documental do Projeto de Criação e Implantação do Curso (PCIC) e como complemento, realizamos também uma entrevista semiestruturada com um dos professores que na ocasião, junto a outros especialistas da instituição e externos, constituíram uma comissão responsável pela criação deste curso e de seu primeiro currículo, sendo a seguir o seu primeiro coordenador³⁸. Chamaremos esse de “Professor Fundador”

Ao analisarmos o documento referente ao PCIC obtivemos características que, ao menos no papel, indicam uma proximidade com as novas tendências e ou concepções pedagógicas da Educação Física, que foram/vêm sendo amplamente defendidas, desde os anos de 1990, pelo MREF.

Pontualmente, logo na apresentação desse documento, temos uma percepção acerca de qual Educação Física o curso define como a almejada para si.

Entendida como uma prática social pedagógica, a Educação Física tem procurado estabelecer novas ligações com a educação, **ressignificando os conteúdos** tradicionais da cultura de movimento e, assim, constitui um campo acadêmico-profissional que constrói seus saberes e fazeres sobre o movimento humano a partir de uma perspectiva **interdisciplinar**, pela interação entre conhecimentos das ciências humanas/sociais, das

³⁸ Salientamos que esse estudo se ateve somente a primeira configuração curricular deste curso, pois sabemos que a partir do segundo semestre do ano de 2007 houve uma reformulação curricular originando o “currículo 2” que permanece até a presente data de edição desse estudo.

ciências biológicas, da filosofia e das artes (PCIC, 2004, p. 9, grifo nosso).

O caráter interdisciplinar e a ressignificação dos conteúdos tradicionais da cultura de movimento são duas características que podemos demarcar como oriundas das discussões contemporâneas da Educação Física e do MREF. Outro item que já podemos perceber é a expressão “cultura de movimento”, que indica um novo objeto de estudo do campo da Educação Física, identificado com o pensamento renovador da área, e preocupado não somente com as manifestações esportivas, mas sim com “[...] todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeiras, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sócio-cultural” (KUNZ, 2008, p. 112).

Ainda na sua apresentação, esse documento aponta algumas evidências de uma visão mais crítica sobre o perfil esperado de um profissional de Educação Física nos tempos atuais:

A importância da Educação Física se revela na atuação de profissionais em diferentes instâncias educacionais, intervindo na formação cultural de crianças, adolescentes e jovens, levando-os a uma **inserção qualificada e crítica no âmbito do lazer emancipatório, da vida com melhor qualidade, das práticas corporais que ampliam o diálogo consigo mesmo e com o mundo**, através do “se movimentar” humano (PCIC, 2004, p. 9, grifo nosso).

Também temos nessa citação a expressão “se-movimentar”, um conceito que representa similaridade com o conceito de “movimento humano”, só que nesse caso, prioriza a ação pedagógica consciente e dialógica do movimento em detrimento de um movimento artificial, padronizado e fragmentado que seria interesse de áreas como a Biomecânica (KUNZ, 2008). Assim, o uso da expressão se-movimentar pressupõe, o sujeito em si que se movimenta, é colocado à frente da ação, colaborando para uma compreensão mais dialógica entre o sujeito e a ação, “[...], ou seja, precisa se interessar mais no Ser Humano que Se-Movimenta do que nos movimentos já realizados por terceiros” (KUNZ, 2008, p. 384).

Adiante, neste documento, na parte da “justificativa da necessidade social do curso”, percebemos uma preocupação com o

histórico da Educação Física no Brasil, e demonstra certa ênfase ao período de redemocratização do país nos anos de 1980, quando “[...] a Educação Física passou a ser repensada e buscou-se a ampliação da sua fundamentação em outras áreas do conhecimento, notadamente nas ciências humanas sociais” (PCIC, 2004, p. 12). Ou seja, essa preocupação com tal período demonstra que o curso foi pensado com bases epistemológicas que se aproximam as do MREF, que se iniciou nessa mesma época.

De posse dessa preocupação histórica, o documento traz também na sua justificativa a sua concepção de Educação Física, já citada na apresentação, mas agora com mais detalhes:

A Educação Física, entendida como uma prática social pedagógica, procurou estabelecer novas ligações com a Educação, resignificando os conteúdos tradicionais da cultura de movimento (esporte, ginástica, jogos, danças e lutas), que deixam de ser compreendidos unicamente como fins em si mesmos (ainda que garantir o acesso a estes elementos da cultura permaneça como propósito da intervenção da Educação Física) para se constituírem também em temas de mediação, através dos quais é possível objetivar uma formação cultural mais autêntica para a cidadania emancipada (PCIC, 2004, p. 12).

Essa “ressignificação dos conteúdos”, na qual se referem nesse documento, podemos associar que, esses conteúdos venham a transcender o simples “saber fazer” para uma preocupação mais profunda com aspectos socioculturais e ainda aliados a uma formação cultural para a “cidadania emancipada” demonstrou ser uma forte evidência de um currículo que pretende superar um modelo tradicional. Mas, para “beber” de outras áreas e realmente suprir essas demandas, o caráter interdisciplinar aparece novamente como um meio de atingir tais conhecimentos, como se percebe na continuidade da citação anterior:

Nesta perspectiva, a Educação Física passa a ser entendida como um campo acadêmico-profissional **em construção**, que constitui seus saberes e fazeres sobre o movimento humano a partir de uma perspectiva **interdisciplinar**, pela interação entre conhecimentos das ciências

humanas/sociais, das ciências biológicas, da filosofia e das artes (PCIC, 2004, p. 12, grifos nossos).

A interdisciplinaridade apontada no documento se configura como um dos elementos que corroboram para compreendermos que as disciplinas integradas à matriz curricular precisam ser repensadas, reestruturadas, buscando formas de contemplar e problematizar todas essas áreas, para que se possa assegurar uma “formação cultural para a cidadania emancipada”. Nesse mesmo sentido, o documento já traça uma perspectiva do que precisa ser feito:

Para tanto, é necessária uma formação acadêmica que, ao lado de sólidas bases conceituais e metodológicas para o adequado trato pedagógico com o conhecimento sobre as manifestações da **cultura de movimento**, desenvolva **competência ética, social e política, além da capacidade de “aprender a aprender”**. Essas exigências, **coerentes com os novos tempos da sociedade contemporânea**, vêm determinando transformações significativas na formação da área (PCIC, 2004, p. 12, grifos nossos).

Como se observa, a “justificativa do curso” já aponta características de uma nova concepção de Educação Física, em que as preocupações pedagógicas contemporâneas sejam o pano de fundo. Isso evidencia uma abertura e certa flexibilização na construção curricular, implicando a inserção de conhecimentos que, em outras concepções de Educação Física “mais tradicionais”, eram negligenciados. A título de exemplo, temos nessa citação as competências éticas, sociais e políticas, e os conhecimentos oriundos das ciências humanas/sociais, da filosofia e das artes, já destacados anteriormente.

Seguindo a análise do documento, na parte que se refere ao “objetivo geral do curso”, temos mais uma citação da expressão “cultura de movimento” que podemos associar a uma proximidade com a concepção crítico-emancipatória (KUNZ, 1991, 1994).

Objetivo Geral:

Formar profissionais de educação, licenciados em Educação Física, com sólida formação cultural, científica e técnica, preparados para conhecer e

intervir pedagogicamente no campo das manifestações da **cultura de movimento**, na escola e em outros ambientes educacionais, conscientes de seu papel de agentes do desenvolvimento humano e social (PCIC, 2004, p. 15, grifo nosso).

A respeito dessa influência da concepção crítico-emancipatória, o Professor Fundador assim se manifestou:

[...] a crítico-emancipatória tem uma leitura muito boa de movimento, tanto metodologicamente como didaticamente na sua construção teórica com o seu embasamento filosófico sociológico, Filo-sociológico. [...] e fiquei muito contente, porque eu já vinha tentando, eu tinha estudado a concepção de Aulas abertas, no Estado eu trabalhava na concepção crítico-superadora, e eu vi que ela tinha essa forma de trabalhar mais voltada pra essa questão do movimento. Explicava melhor essas questões do movimento e explicava melhor a construção didática da aula. Porque a crítico-superadora pelo livro “metodologia do ensino em Educação Física” ela simplesmente conta como é que é a Educação Física, com os conteúdos, fala da avaliação, mas ela não te dá uma estrutura didática de como você poderia trabalhar, de que forma. E o Kunz consegue trazer isso no seu livro “Transformação didático-pedagógica do Esporte” ele explica melhor, desde as competências, a questão da encenação, e fica mais fácil, acredito, para o aluno perceber essas questões didáticas (PROFESSOR FUNDADOR).

No entanto, é interessante salientar que, além das expressões “cultura de movimento” e “se-movimentar”, no documento analisado não encontramos a expressão “crítico-emancipatória”, mas existem outras evidências que permitem confirmar o depoimento do professor fundador e reconhecer o estabelecimento de uma associação entre a proposta curricular e o ideário crítico-emancipatório.

Partindo do objetivo geral, o documento apresenta os seus objetivos específicos que também podemos verificar características, que

demarcamos em negrito, de um currículo tendencialmente inovador e crítico:

Objetivos Específicos:

Como objetivos específicos, o Curso de Educação Física da UNIVALI pretende, em relação aos seus acadêmicos:

Proporcionar a **compreensão de diferentes teorias do conhecimento e concepções educacionais, situando-se histórica e socialmente no mundo contemporâneo e relacionando-as ao estudo do movimento humano.**

Promover formação profissional baseada na **ação-reflexão** sobre a **prática pedagógica**, em **interação com as demais áreas do conhecimento**, tendo como *locus* privilegiado a escola e outras instituições educativas.

Estimular o desenvolvimento de **competências culturais e políticas**, de modo que se reconheçam como atores sociais comprometidos com a **formação para a cidadania.**

Desenvolver atitude e prática de **professor-investigador**, concebendo o conhecimento como produção humana, histórica e socialmente contextualizado, portanto **em permanente processo de reconstrução.**

Reconhecer a **complexidade da realidade** e a dinamicidade das práticas sociais de movimento, o que evidencia os limites da formação acadêmica inicial e a necessidade de **buscarem o seu desenvolvimento profissional de forma autônoma e continuada.**

Promover o acesso e apropriação de referenciais teórico-práticos e metodológicos relativos ao estudo do movimento humano, com vistas à intervenção nos vários âmbitos de inserção sócio-

educativa da Educação Física (PCIC, 2004, p. 15, grifos nossos).

Sem nos aprofundarmos muito sobre as intenções e o alcance de tais objetivos, mas nos detendo nas expressões em negrito, verificamos a intenção de que os acadêmicos tenham a compreensão de diversas teorias do conhecimento e concepções educacionais situando-as e relacionando-as social e historicamente no mundo contemporâneo, isso demonstra um caráter mais crítico do currículo, pois entende que o dinamismo do conhecimento para responder as demandas contemporâneas só é possível com esse olhar inalienável de situar e relacionar as inúmeras áreas do conhecimento.

No próximo objetivo temos a expressão “ação-reflexão” vinculada à prática pedagógica, expressão essa que atribui uma perspectiva mais crítica e reflexiva aos acadêmicos. E novamente reafirmam o caráter interdisciplinar ao mencionar sobre a interação entre outras áreas do conhecimento, permitindo um rompimento de fronteiras disciplinares que favorecem a uma formação mais significativa e mais próxima da realidade social.

Temos também a preocupação com o desenvolvimento de “competências culturais e políticas”, que vão favorecer a formação da cidadania, pois como diria Freire (1980, 1982), todo ato pedagógico é também um ato político, e isso estando reafirmado como um objetivo específico ao acadêmico do curso demonstra, por parte do currículo, um posicionamento mais crítico no que se refere a sua visão política.

Ainda demarcamos a expressão “professor-investigador” que, nesse caso, se configura como uma preocupação com o dinamismo do conhecimento na Educação Física, característica essa que se aproxima da concepção contemporânea de “complexidade” (MORIN, 2007), que coincidentemente surge também como uma expressão no próximo objetivo específico, reforçando a ideia de um “conhecimento dinâmico” que deve ser desenvolvido pela compreensão, por parte do acadêmico, dos limites de sua formação que não “é” um conhecimento definitivo e sim “está sendo” um conhecimento que busca responder as demandas da instituição escolar, nesse sentido:

[...] o desafio da complexidade reside no duplo desafio da religação e da incerteza. É preciso religar o que era considerado como separado. Ao mesmo tempo, é preciso aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza. O

conhecimento é, com efeito, uma viagem que se efetiva num oceano de incerteza salpicado de arquipélagos de certeza (MORIN, 2007, p. 63).

Também a respeito da temática do “professor-investigador”, reconhecemos aí uma proximidade com o conceito de Freire (1996) de “professor-pesquisador”.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. [...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. Ou de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 29).

Portanto, esse objetivo específico defende uma visão mais crítica da realidade a partir da compreensão do “desafio dessa complexidade” e se caracteriza como uma forte evidência de que o currículo está preocupado com as questões emergentes/contemporâneas da Educação Física e para tal reconhece a importância do professor-pesquisador, como um agente autônomo de sua formação permanente.

Na sequência, o documento apresenta o “perfil desejado do formador”; nessa parte, além de enfatizar alguns elementos já discutidos anteriormente, temos outras características que confirmam a possível inspiração crítica do currículo.

O professor licenciado em Educação Física deverá estar habilitado para conhecer, planejar e intervir nas diferentes manifestações da cultura de movimento, tendo como **pressuposto o reconhecimento das dimensões política, social e ética do seu fazer pedagógico.**

Para tanto, deverá ser capaz de compreender a realidade sociocultural em que se dará sua atuação, respeitando características regionais e identificando interesses e necessidades reais, a fim de estabelecer processos de ensino/aprendizagem que proporcionem aos cidadãos sob sua responsabilidade pedagógica a **inserção crítica e**

criativa como atores e autores da sua própria cultura de movimento (PCIC, 2004, p. 17, grifo nosso).

Como podemos verificar, nessas partes em negrito surge um grande legado crítico depositado ao egresso do curso pela instituição UNIVALI. Ao se tratar de outras dimensões do fazer pedagógico como pressuposto do futuro professor, demonstra uma preocupação para além de uma dimensão técnica/instrumental, que vigorava associado ao paradigma da aptidão física. Pois as dimensões políticas, sociais e éticas, na Educação Física, surgem como novas balizas que tanto legitimam a mesma no âmbito escolar, com a ideia de uma formação integral do aluno, quanto transcendem as possibilidades de atuação do professor na escola.

A expressão “inserção crítica” remonta à ideia de um professor crítico que, de acordo com as condições de sua realidade pedagógica e sociocultural, possibilitará aos seus educandos e/ou cidadãos, como se refere nesse caso, uma inserção crítica e criativa, que em nossa opinião caminham juntas, como atores e autores da sua própria cultura de movimento. Ou seja, esse perfil de egresso, caracteriza um *empowerment*³⁹ (FREIRE, SHOR, 2008) desses educandos que em outras circunstâncias seriam meros sujeitos acríticos que aprenderiam as técnicas esportivas sem maiores preocupações com sua condição sócio-histórica-cultural.

No “processo de conscientização” apontado por Freire (1980, 2011) que, ao desenvolver uma consciência crítica, visa à emersão de suas limitações objetivas e o retorno a essas para transcendê-las, esse retorno especificamente Freire denomina de “inserção” na realidade. O que nos leva a atribuir esse mesmo significado, ou pelo menos uma proximidade, a expressão “inserção” utilizada nesse objetivo específico.

Mais adiante, o documento apresenta a “organização curricular” onde, de forma mais aprofundada, demarca a “cultura de movimento”

³⁹ Expressão utilizada por Freire e Shor (2008) na obra “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”. Em português seria “empoderamento” tradução que Guareschi (2010, p. 148) utilizou e sintetizou do seguinte modo: “Empoderamento é assim para Freire um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos ‘conscientizando’, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá ‘poder’ para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação.”

como o objeto de estudo da área e afirma que baseado nessa perspectiva a sua concepção e estrutura curricular se fundamenta.

A cultura de movimento é entendida como um recorte dinâmico de identidade e pertencimento social, referindo-se às diversas intencionalidades e sentidos atribuídos ao movimento humano em uma dada sociedade. Considera as práticas corporais como formas de sociabilização e convívio social, promoção de saúde e bem-estar, ocupação prazerosa e consciente do tempo livre. [...] Nas práticas da cultura de movimento, a Educação Física busca os objetos que constituem o seu campo de conhecimento e intervenção. Numa **perspectiva superadora**, eles são identificados, sistematizados, teorizados e transformados em conteúdos de estudo e de intervenção pedagógica, da Educação Física retornando à **vida cotidiana como prática refletida/ampliada**, proporcionando a todos melhores condições de inserção e vivência na cultura de movimento, concebida como um **patrimônio cultural emancipador, socialmente construído e compartilhado** (PCIC, 2004, p. 22, grifo nosso).

Surgem outras características que colaboram com a ideia de um currículo crítico, pois, analisando as expressões em negrito temos a “perspectiva superadora”, que nos remete a uma visão de mudança social que vai estar associada a “vida cotidiana como prática refletida/ampliada”, isso se assemelha a concepção crítico-superadora preconizada pelo Coletivo de Autores (1992), mas que não nega também semelhanças à concepção crítico-emancipatória (KUNZ, 1991, 1994). Ao final dessa citação temos uma valorização das manifestações da cultura de movimento que são reconhecidas como “patrimônio cultural emancipador, socialmente construído e compartilhado”, tendo nessa frase um forte apelo crítico.

Em sua forma estrutural o currículo, tendo como referência as abordagens da cultura de movimento, estrutura-se de três grandes campos disciplinares que se orientam pelo processo de produção e socialização do conhecimento científico, e que se completam com eixos orientadores/articuladores do currículo, são eles:

I. Campo dos Conhecimentos de Formação Geral: nele estão incluídos os conhecimentos oriundos das ciências que fornecem elementos para a formação do cidadão-professor e para a fundamentação básica e aplicada a respeito do ser humano e sociedade.

II. Campo dos Conhecimentos Identificadores da Área Técnico-Científica: refere-se aos conhecimentos que constituem a especificidade técnico-científica da Educação Física e se subdividem em:

a) Conhecimentos Fundamentadores: possibilitam a incorporação ativa e transformadora das contribuições das ciências-mães ao estudo da cultura de movimento.

b) Conhecimentos de Intervenção: promovem a transposição didática dos conhecimentos técnico-científicos fundamentadores em conteúdos de intervenção específica da área.

III. Campo dos Conhecimentos da Formação Pedagógica: relacionada aos saberes/fazeres que constituem a formação profissional do professor, envolvendo elementos teórico-metodológicos que possibilitam sua intervenção pedagógica.

Estes diferentes campos de conhecimento sobre a cultura de movimento, desenvolvidos **na forma de disciplinas, práticas de ensino e atividades complementares, são perpassados transversal e longitudinalmente pelos eixos orientadores do currículo**, que objetivam dar organização às atividades didáticas e organicidade à dinâmica curricular.

Neste sentido, são estabelecidos os seguintes **eixos articuladores do currículo:**

a) ampliação das possibilidades de formação cultural, orientada no exercício consciente da **cidadania emancipada/emancipadora;**

b) formação voltada à **educação includente**, pelo acolhimento e **respeito às diferenças de toda a ordem;**

- c) ensino voltado à aprendizagem e ao autodesenvolvimento técnico-científico e profissional do aluno;
- d) incentivo ao **desenvolvimento de atitude crítico-reflexiva** e investigativa sobre a prática pedagógica, visando ao seu constante aperfeiçoamento;
- e) adoção de práticas pedagógicas que favoreçam **o aprendizado de formas coletivas e cooperativas de produção e ação**;
- f) desenvolvimento de atividades que promovam a **interação e o diálogo interdisciplinar, com base na relação dinâmica entre teoria e prática**;
- g) domínio de **diferentes formas de comunicação**, aliado ao uso de recursos e tecnologias informacionais (PCIC, 2004, p. 22-23, grifos nossos).

Como podemos verificar, os “eixos orientadores/articuladores do currículo” sugerem um avanço no que se refere à construção curricular, pois permitem, uma certa, “visão de mundo comum” em que as disciplinas da grade curricular possam dialogar e buscar estabelecer parcerias multidisciplinares e/ou interdisciplinares, conduzindo a uma melhor apropriação crítica aos acadêmicos. Toda essa preocupação e principalmente alguns elementos nas quais deixamos em negrito acima podem ser associadas ao paradigma dinâmico-dialógico (MOREIRA, 1990), caracterizando um “currículo crítico”, pois além do “interesse em emancipação”, já anunciado em sua base teórica e reforçado nos eixos articuladores, essa organização curricular tem características de uma “centralidade ao indivíduo”. Isso se evidencia quando anuncia nos eixos articuladores: a inclusão, o respeito às diferenças, as práticas pedagógicas coletivas e cooperativas, o diálogo interdisciplinar e o uso das diferentes formas de comunicação.

Reforçando essa nossa percepção acerca do currículo, citamos a continuidade desse documento:

A materialidade dos eixos curriculares deve se expressar por meio de princípios norteadores da prática pedagógica de cada disciplina, pensados em consonância com estes eixos e na perspectiva de que a acumulação progressiva, a diversidade e a integração dos campos e dos conhecimentos levam a uma formação docente articulada,

dinâmica, ampla, competente e aberta a contínuos aperfeiçoamentos (PCIC, 2004, p. 23).

Entretanto, sabemos que a “organização por disciplina” que aí se apresenta, pode ser associada, nesse aspecto, como mais próximo de um “paradigma técnico linear” (MOREIRA, 1990). Mas, ao atribuímos a essas disciplinas sua articulação com esses eixos comuns almejando a interdisciplinaridade, acreditamos que aí se encontra um “inédito-viável” (FREIRE, 2014) operacionalizante em vista de ser um currículo de ensino superior. Pois, desse modo, as inúmeras áreas podem dialogar e assumir essa postura crítica presente em cada um desses eixos descritos acima. Isso se caracteriza com um forte indicador de uma visão crítica ao currículo, pelo menos na dimensão proferida ou documental.

Em um item separado, encontramos as preocupações desse currículo acerca das novas orientações das diretrizes curriculares de formação de professores da educação básica, que confere uma especial atenção à Prática como Componente Curricular (PCC) e ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

Para situarem qual é a “prática” referida nas novas diretrizes, o documento se baseia no Parecer 028/CNE/CP/2001.

Assim é que o Parecer n. 028/01-CP/CNE destaca que a prática é uma dimensão do conhecimento, presente ao longo do período de formação do profissional de educação. Sua importância inclui **a articulação entre as demais atividades acadêmicas** (disciplinas, projetos de pesquisa e/ou extensão, monitorias, etc.) **e as intervenções profissionais do Estágio Supervisionado**, possibilitando, ao acadêmico, sólida formação reflexiva, porque construída na **relação dialética entre a teoria e a prática**.

Para tanto, deve a Prática, como componente curricular, extrapolar a sala de aula e buscar sua inserção no âmbito escolar, possibilitando ao professor em formação o reconhecimento das estruturas gerais do sistema educativo em que vai atuar e das condições socioculturais e econômicas em que acontecerá a aplicação das suas competências e habilidades profissionais (PCIC, 2004, p. 28, grifos nossos).

Nesse sentido, reconhecem ainda que:

[...] a Prática deve se desenvolver ao longo do curso, **integrando-se diretamente ao Estágio Curricular Supervisionado**, que é o momento privilegiado em que o aluno-estagiário experimentará, com autonomia relativa e sob supervisão pedagógica, a implementação de um processo de ensino/aprendizagem.

Para ambos, Prática e Estágio Supervisionado, requer-se **regime de estreita colaboração entre os sistemas de ensino básico** (escolas e demais instituições socioeducativas) e a **instituição formadora**, para que sua realização possa oferecer, a todos os envolvidos, **oportunidades mútuas de aperfeiçoamento e formação profissional** (PCIC, 2004, p. 28, grifos nossos).

Optou-se nesse currículo, por uma organização onde os PCC foram contemplados em quatro disciplinas nomeadas “Prática em Educação Física”. Assim, no que se refere à Prática em Educação Física⁴⁰ e ao Estágio Curricular Supervisionado no Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNIVALI, estão previstas as seguintes condições de oferta destas duas atividades didáticas:

a) As disciplinas **Prática em Educação Física**, em número de quatro, com um total de 405 horas e oferecidas nos quatro primeiros períodos do curso, funcionarão por meio de Projetos Integradores (PI), constituindo-se em eixos articuladores intra e inter-períodos, promovendo a interdisciplinaridade e a relação teoria fundamentadora/prática refletida.

Para tanto, haverá um Coordenador de PI, que será o docente responsável pela disciplina, cabendo-lhe promover o processo de definição da

⁴⁰ Que corresponde às atividades de Prática Pedagógica como componente curricular (PPCC), previstas nas Resoluções nº CNE/2001 e 02/2002.

temática, montagem, desenvolvimento e avaliação do PI, o que deverá ser feito em consonância com os acadêmicos matriculados, os demais docentes do período, os outros Coordenadores de PI e com Supervisores de Estágio Supervisionado.

b) As disciplinas de **Estágio Supervisionado em Educação Física**, em número de três, oferecidas nos últimos períodos (5º ao 7º), com carga horária total de 420 horas, envolvem as atividades de pesquisa sobre o cotidiano escolar e demais ambientes socioeducativos, observação, planejamento, ministração compartilhada e autônoma e avaliação do processo ensino/aprendizagem, sob a supervisão de um docente da instituição formadora e em colaboração com o professor da turma em que irá atuar.

Como não está prevista a elaboração de monografia como trabalho de conclusão de curso, optou-se por privilegiar, no último dos três estágios – inclusive com maior carga horária –, socialização de um Relatório de Estágio referente às três disciplinas de Estágio Supervisionado, que deverá expressar de forma descritiva, crítica e reflexiva o conjunto das experiências formativas estabelecidas pelo acadêmico no campo profissional ao longo deste período (PCIC, 2004, p. 28-29, grifo dos autores).

Como se vê, a ideia do curso para suprir a demanda das PPCC se faz com a criação de quatro disciplinas que promovam essa interação teoria-prática interdisciplinar por meio de “Projetos integradores”, e sequencialmente entram os Estágios supervisionados que permitem ao acadêmico uma experiência mais sistematizada e próxima do exercício do magistério.

Observando a disposição das disciplinas da matriz curricular (ver anexo), chama a atenção, em uma primeira análise, o fato de não ter sido elencadas disciplinas específicas de modalidades esportivas, tais como Futebol, Voleibol, Atletismo, entre outras modalidades, que normalmente se observa em vários cursos de Educação Física de outras universidades. Nesse caso, existem as disciplinas “Esportes Coletivos” e

“Esportes Individuais” que, desse modo, permitem uma maior liberdade no trato pedagógico com os esportes.

No caso dos “Esportes Coletivos”, que são duas disciplinas (uma no primeiro semestre que nomeamos como Esportes Coletivos 1⁴¹ e outra no terceiro, Esportes Coletivos 2), ao analisarmos suas ementas verifica-se que a primeira apresenta conceitos sobre o fenômeno esportivo e prioriza mais aspectos técnicos dos principais esportes coletivos, sem demarcar quais são. O mesmo ocorre na disciplina de “Esportes Coletivos 2” do terceiro semestre, só que essa, em sua ementa demonstra uma preocupação com aspectos táticos dos esportes coletivos. Na bibliografia indicada de “Esportes Coletivos 1” aparecem obras específicas das modalidades esportivas mais hegemônicas no contexto escolar do Brasil, como o futebol, basquetebol, handebol e voleibol; já na disciplina “Esportes Coletivos 2”, do terceiro semestre, utilizam-se somente obras que encaram os esportes coletivos de um modo geral.

O fato de não especificar o nome das modalidades em uma disciplina específica como ocorria nos currículos tradicionais de Educação Física, não assegura necessariamente que estas modalidades não serão contempladas pelo currículo. Nesse caso, elas são contempladas sim, só que de uma forma condensada em várias disciplinas. Foi interessante observarmos que tanto nos “Esportes Coletivos 1”, como no “Esportes Coletivos 2” em suas bibliografias encontramos autores como Bayer, Greco, Oliveira e Kunz, que compactuam com essa abordagem condensada dos esportes utilizada nessas disciplinas.

O “Professor Fundador” também explica como se deu o processo de construção dessas disciplinas e assim relata:

[...] pensamos em colocar disciplinas que, ao mesmo tempo elas aglutinassem. Em que, em outras vezes, em outros locais e em outras épocas eram separadas, no nosso curso ia até as vezes com nomes, que nem sempre eram muito comuns, então nós não pensamos em trabalhar os movimentos dos esportes separados, pensamos em trabalhá-los de outra maneira, tanto que a nossa

⁴¹ Acrescentamos os números 1 e 2 a frente do nome das respectivas disciplinas “Esportes Coletivos” para facilitar ao leitor a compreensão cronológica prevista por essas no currículo, pois no documento analisado não consta nenhuma diferença em relação ao nome dessas duas disciplinas.

disciplina chamava-se “Esportes coletivos”. Lá nos víamos, nos esportes coletivos, todos eles, pois os gestos motores deles são muito próximos, depois tinha um momento de especificidade do vôlei, do futsal, do basquete, mesma coisa nas questões mais táticas, que era num outro momento na outra disciplina (PROFESSOR FUNDADOR).

Nos “Esportes Individuais”, que também são duas disciplinas (uma no segundo e uma no quarto semestre), ao analisarmos suas ementas e bibliografias percebemos que, na primeira disciplina existe toda uma afirmação dos conceitos envolvendo o Atletismo- Portanto, trata-se de uma disciplina de “Atletismo” com o nome diferente. Na outra disciplina de Esportes Individuais fica confirmado que também se trata de uma disciplina que não possui um nome adequado, pois a mesma se constitui de duas partes, uma parte direcionada aos esportes de raquete e a outra voltada às duas modalidades esportivizadas da Ginástica (Ginástica Olímpica, atualmente se referida como Artística e a Ginástica Rítmica desportiva). Em síntese, diferentemente dos Esportes Coletivos, que demonstram uma concepção diferente, onde não se restringe a modalidades específicas, nos “Esportes Individuais” percebemos estarem apenas “maquiados” como diferentes, pois ao analisar as ementas e as bibliografias fica claro o caráter de imposição de algumas modalidades esportivas tradicionais.

Uma disciplina que também reconhecemos que caminhou na mesma proposta empregada nos “Esportes Coletivos” foi a disciplina de “Pedagogia do Esporte”, oferecida no quinto semestre e que possui como pré-requisito as quatro disciplinas esportivas precedentes (Esportes Coletivos 1 e 2 e Esportes Individuais 1 e 2). Percebemos essa disciplina como uma síntese “pedagógica” dos esportes coletivos e individuais. Essa, tanto em sua ementa como em sua bibliografia indicada, demonstra uma preocupação didático-pedagógica com o ensino dos esportes, e o que nos chamou mais atenção se deveu ao fato de que indica referenciais das “concepções críticas” da Educação Física. Isso se caracterizou como uma evidência de um currículo mais preocupado com as concepções associadas ao MREF. Também reconhecemos que essa estratégia de condensar as modalidades esportivas vai ao encontro de uma tentativa de superar o paradigma curricular “técnico-linear” que se organiza exclusivamente por disciplinas isoladas (MOREIRA, 1990).

Corroborando com essa evidência, temos outras disciplinas com esse enfoque de transcender o paradigma técnico-linear. Fica nítido que esse currículo não possui algumas disciplinas, já tidas como tradicionais como, Anatomia Humana e Fisiologia Humana. No entanto, esses conhecimentos estão sendo contemplados por duas disciplinas chamadas de “Bases Biológicas”. Olhando mais de perto, verificando a ementa e as bibliografias indicadas nessas duas, temos os conhecimentos básicos das ciências biológicas e de forma simultânea os conhecimentos anatômicos e fisiológicos do corpo humano.

[...] não pensamos em trabalhar primeiro a anatomia e depois a disciplina de biologia ou de fisiologia, o professor quando dava anatomia além de dizer aonde o músculo se insere, ele também dizia qual era a função dele, o mínimo de alavancas que ele faz, pra depois quando ele chegar a Cinesiologia ele já ter uma boa base, pra aprofundar melhor esses estudos (PROFESSOR FUNDADOR).

Percebemos isso como um avanço, pois concordamos com o Professor Fundador que essa mudança nas disciplinas facilita ao acadêmico a compreensão desses conhecimentos que anteriormente, devido a certa resistência de professores tidos “tradicionais”, eram abordados de forma fragmentada. Mesmo assim, ainda sentimos um distanciamento desses conhecimentos com a prática pedagógica da Educação Física, pois ao verificarmos as ementas e as bibliografias, não encontramos nenhuma menção direta à Educação Física, ficando a cargo dos professores dessas, se assim optarem, buscarem essa articulação com a Educação Física escolar com auxílio dos “eixos articuladores” previstos na organização curricular do curso.

Agora, buscando características que possam indicar a promoção do pensamento crítico presente no MREF, identificamos várias disciplinas que demarcam ao menos uma expressão e/ou uma bibliografia que vai ao encontro dos ideais do MREF. São elas: “Introdução a Educação Física”, “Bases Socioculturais”, “Educação Física na Educação Infantil”, “Metodologia do Ensino da Educação Física”, “Educação Inclusiva”, “Teoria geral da Ginástica”, “Esportes Coletivos ‘2’”, “Pedagogia do esporte” e “Estudos do Lazer”.

Para efeito de exemplificação escolhemos duas disciplinas que vamos apresentar na sequência. Já que tivemos muitas o processo de escolha foi o de escolher uma do primeiro período e uma do último.

Disciplina: Introdução à Educação Física		Código:
Créditos: 04	Carga Horária: 60	Período: 1
Ementa: dimensões da cultura de movimento no processo civilizatório e os períodos históricos; a Educação Física no mundo e no Brasil; o movimento olímpico; fins e conteúdos de intervenção da Educação Física.		
Bibliografia: BETTI, Mauro. Educação Física e Sociedade. São Paulo: Movimento, 1991. BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992. CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988. DA COSTA, Lamartine Pereira. Formação profissional em Educação Física, esporte e lazer no Brasil. Blumenau: FURB, 1999. FARIA JR., Alfredo et al. Uma introdução à Educação Física. Rio de Janeiro: Cosmos, 1999. MEDINA, João Paulo. Educação Física cuida do corpo e ... mente. Campinas: Papirus, 1983. OLIVEIRA, Vitor Marinho. Consenso e conflito na Educação Física brasileira. Campinas: Papirus, 1994. OLIVEIRA, Vitor Marinho. O que é Educação Física? São Paulo: Brasiliense, 1986. SOARES, Carmen L. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas: Papirus, 1994. SOARES, Carmen L. Imagens da educação no corpo. Campinas: Autores Associados, 1998.		

Fonte: PCIC (2004, p. 35).

A disciplina de “Introdução à Educação Física” em sua ementa reconhece o objeto de ensino “cultura de movimento”, tem uma preocupação introdutória, condizente com o seu próprio nome, com um caráter histórico da área evidenciando os seus “fins e conteúdos”. Na bibliografia temos vários autores que são considerados como integrantes da vertente crítica do MREF, como Bracht, Castellani Filho, Betti, Medina, Oliveira e Soares.

Disciplina: Estudos do Lazer		Código:
Créditos: 04	Carga Horária: 60	Período: 7
Ementa: aspectos socioculturais do lazer; conceitos de trabalho, lazer e tempo livre; lazer, lúdico e educação, as manifestações físico-esportivas do		

<p>lazer</p> <p>Bibliografia:</p> <p>ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.</p> <p>BRUHNS, Heloisa (Org.). Lazer e ciências sociais: diálogos pertinentes. São Paulo: Chronos, 2000.</p> <p>BRUHNS, Heloisa (Org.). Temas sobre o lazer. Campinas: Autores Associados, 2001.</p> <p>HUIZINGA, J. <i>Homo ludens</i>. São Paulo: Perspectiva, 1980.</p> <p>LAFARGUE, Paul. O direito à preguiça. São Paulo: Hucitec, 1999.</p> <p>MARCELLINO, Nelson C. Estudos do lazer: uma introdução. Campinas: Autores Associados, 2000.</p> <p>MOREIRA, Wagner W. (Org.). Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.</p> <p>WERNECK, Christianne L. Gomes; ISAYAMA, Hélder F. Lazer, recreação e Educação Física. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.</p> <p>Fonte: PCIC (2004, p. 43).</p>
--

A disciplina de “Estudos do lazer”, em sua ementa, antes de anunciar os conceitos trabalhados, refere-se aos aspectos socioculturais do lazer; reconhecemos aí uma intenção crítica por perceber o lazer associado a tais aspectos e não simplesmente em uma forma recreativa. Na bibliografia, temos alguns autores que não estão diretamente relacionados ao MREF, mas que são críticos da área de Lazer como Antunes, Marcellino, Lafargue. E temos Moreira que não ficou tão evidente em nossas leituras sobre o MREF, mas o reconhecemos como um estudioso que colaborou com o MREF.

No que se refere a uma concepção renovadora/crítica da educação em um modo geral, temos também algumas disciplinas que pertencem aos “Conhecimentos do Campo Pedagógico”, que trazem, em suas ementas e bibliografias indicadas, características que podemos associar a uma visão pedagógica mais crítica, são elas: “História da Educação Brasileira”, “Teoria dos Processos Educacionais”, “Políticas Educacionais e Legislação”, “Educação e Comunicação” e “Gestão de Espaços Educacionais”.

Do mesmo modo, vamos exemplificar apresentando duas dessas disciplinas para melhor compreensão do leitor sobre o que entendemos por elementos que colaboram com uma concepção crítica. Selecionamos dessa vez uma do terceiro período e uma do sexto período, para diversificar em relação à seleção anterior.

Disciplina: História da Educação Brasileira		Código:
Créditos: 04	Carga Horária: 60	Período: 3
Ementa: cultura e formação do povo brasileiro; educação jesuítica; cultura republicana, liberalismo nacional e escola; a escola nova e os pioneiros da educação nova; cultura nacional-desenvolvimentista e educação; o estado militar e educação; os movimentos pelas redemocratização e a luta pela educação; educação, cultura popular e mudança social.		
Bibliografia:		
ADORNO, S. Aprendizizes do Poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.		
ARANHA, M. L. de A. Filosofia da educação. São Paulo: Moderna, 1998.		
BRANDÃO, C. R. A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1985.		
CAMPOS, R. C. A luta dos trabalhadores pela escola. São Paulo: Loyola, 1989.		
CARDOSO, M. L. Ideologia do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.		
CARVALHO, M. M. C. A escola e a República. São Paulo: Brasiliense, 1989.		
CHAUÍ, M. Conformismo e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1996.		
CHAUÍ, M. Cultura e democracia. São Paulo: Cortez, 1993.		
CUNHA, L. A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.		
DAGNINO, E. (Org.). Anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.		
DAROS, M. D. Em busca da participação. Florianópolis: UFSC/NUP, 1999.		
FAORO, R. Os donos do poder. São Paulo: Globo, 2000.		
FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.		
FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1999.		
GADOTTI, M. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1999.		
GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.		
GENTILI, P. A falsificação do consenso. Petrópolis: Vozes, 1998.		
GENTILI, P.; SILVA, T. T. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.		
GERMANO, J. W. Estado Militar e Educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1994.		
GOMES, C. A educação em perspectiva sociológica. São Paulo: EPU, 1985.		
MARTINS, J. S. A sociabilidade do homem simples. São Paulo: Hucitec, 2002.		
MARTINS, J. S. O poder do atraso. São Paulo: Hucitec, 1999.		
PARO, V. H. Por dentro da Escola Pública. São Paulo: Xamã, 1996.		
SPOSITO, M. P. A ilusão fecunda. São Paulo: Hucitec/USP, 1993.		
VIEIRA, E. Estado e Miséria Social no Brasil. São Paulo: Cortez, 1987.		

Fonte: PCIC (2004, p. 44).

Essa disciplina nomeada “História da Educação Brasileira” demonstra ser fiel ao seu nome, pois apresenta em sua ementa todos os pontos determinantes da nossa realidade educacional brasileira e, ao final, debate temas sobre redemocratização e luta pela educação, cultura popular e mudança social, que são temas que foram discutidos pelos grupos das pedagogias críticas a que fizemos referência em nosso referencial teórico-conceitual (capítulo 1). Sobre as bibliografias, fica evidente que as principais obras aí elencadas tratam “intencionalmente” das discussões da pedagogia crítica brasileira. A lista aí inclui autores como: Adorno, Aranha, Brandão, Campos, Cardoso, Chauí, Dagnino, Freire, Gadotti, Gentile, Gomes, Martins, Vieira, etc...

Disciplina: Educação e Comunicação		Código:
Créditos: 04	Carga Horária: 60	Período: 6
Ementa: Teorias gerais da comunicação; tecnologias da informação, mídia e conhecimento; comunidades virtuais e aprendizagem; relações entre Educação Física, comunicação e mídia.		
Bibliografia: BELLONI, Maria Lucia. O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados, 2000. BETTI, Mauro (Org.). Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003. BETTI, Mauro. Janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papyrus, 1998. CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 2000. FERRÉS, Joan. Educação e televisão. Porto Alegre: Artmed, 1996. GOMES, Pedro Gilberto; COGO, Denise Maria. O adolescente e a televisão. Porto Alegre: IEL/UNISINOS, 1998. MIÉGE, Bernard. O pensamento comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2000. PENTEADO, Heloisa Dupas (Org.). Pedagogia da comunicação: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998. PIRES, Giovani de Lorenzi. Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória. Ijuí: Unijui, 2002.		

Fonte: PCIC (2004, p. 47).

Nessa disciplina temos um enfoque direto a uma exigência contemporânea da Educação, que é em relação ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Só por isso já poderíamos considerá-la como uma disciplina condizente com uma concepção crítica de Educação, já que as “concepções tradicionais” e as

consciências ingênuas (FREIRE, 2011) não veem com “bons olhos” as novas tendências em um modo geral. Mas, além disso, temos em sua ementa uma menção às teorias da comunicação e a uma relação entre a Educação Física, comunicação e mídia que reconhecemos como uma busca de conscientizar sobre os usos desses meios no campo específico, portanto um posicionamento crítico. E nas bibliografias temos autores que vem discutindo essas temáticas críticas das mídias, anunciadas na ementa, como Betti, Pires, Gomes e Cogo e Belloni.

Ao final dessa análise documental, restam várias evidências de que esse currículo possui sua concepção e estrutura teórico-metodológica baseadas na perspectiva da “cultura de movimento”. Demonstra também certo comprometimento crítico com seus acadêmicos, representado, nesse sentido, por expressões como: emancipação, cidadania, inclusão, cooperação, inserção-crítica, princípios éticos e políticos, entre outras que são observáveis desde os seus objetivos e o perfil desejado do formado até na estrutura teórica de várias disciplinas aqui elencadas.

Reunimos agora no final mais algumas falas do nosso Professor Fundador, que permitem reforçar tais apontamentos. Nesse sentido, ao ser questionado sobre quais critérios foram empregados na construção da base teórica do curso, ele responde:

[...] dentro da construção do curso, buscou-se sempre trabalhar numa perspectiva progressista e o prof. G.⁴² trouxe a crítico-emancipatória. Que foi uma das que buscamos, e [...] **o curso nosso tem como base teórica a crítica-emancipatória**, essa foi uma preocupação de se fazer um curso mais progressista e que atendesse as necessidades mais emergentes da educação, não podíamos fazer um curso baseado no atraso e principalmente estando atento as diretrizes curriculares, que elas já fazem com que [...] abram mais a “cabeça” dos profissionais das áreas das licenciaturas, com essa questão das práticas docente, com a questão das horas de estágio, com a questão das atividades complementares, então ela abriu um leque maior com uma visão mais moderna e progressista de se

⁴² Membro externo convidado para a comissão responsável pela criação do curso.

fazer educação (PROFESSOR FUNDADOR, grifo nosso).

Nessa fala do professor, fica evidente o seu reconhecimento que o currículo fora baseado principalmente na “concepção crítico-emancipatória” proposta por Kunz (1994).

Em outra fala do professor fundador, pode-se perceber uma consideração acerca de impacto “positivo” inicial que o curso teve na região:

[...] na Educação Física historicamente todos sabem da Evasão que existe. Se entra com 30 alunos no outro semestre já se perdeu 30%, já está com 20 e no outro semestre... vai acabar formando 5 ou 6. [entretanto] Na Educação Física nós conseguimos na coordenação ao contrário. Tínhamos uma defasagem de no máximo 10% durante todo o tempo em que a gente esteve na frente e era compensado com as transferências que nos recebíamos, que tinham até que limitar, que eram muitos pedidos e não tínhamos vaga (PROFESSOR FUNDADOR).

Para finalizar, perguntamos se desde a criação do curso, esse poderia ser considerado inspirado em Teorias críticas, e o professor fundador assim se manifestou:

Ah! Com certeza, o currículo do curso foi buscado, justamente dentro de sua construção teórica, uma matriz que fosse progressista. Naturalmente também as teorias críticas acabaram auxiliando principalmente na área pedagógica [...] e aqui o pessoal da pedagogia quase todo mundo fez mestrado na PUC, ou em “Educação e currículo” ou em “Psicologia e educação”, e nós estudamos muito a questão do Paulo Freire e de outros autores [...] Houve o que hoje nós podemos chamar de teorias críticas, e pra mim na educação, em teoria crítica tive o [referencial de] Paulo Freire, e depois alicerçada as questões de Vygotsky com a histórico-cultural, e isso ajudou muito na parte pedagógica e ajudou a compreendermos a crítico-emancipatória, apesar de ela ter uma matriz diferente, um autor de base

diferente, mas busca quase os mesmos processos que acaba se buscando aqui nos cursos de licenciatura (PROFESSOR FUNDADOR).

Na sequência vamos apresentar os Sujeitos-interlocutores que participaram das entrevistas que no referimos em nossos procedimentos metodológicos.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS-INTERLOCUTORES

Nessa parte apresentamos algumas características dos Sujeitos-interlocutores desse estudo para facilitar as interpretações dos seus relatos. Incluímos no fim dessa parte um quadro resumido (quadro 2) para melhor ilustrar os Sujeitos.

Ao total tivemos oito Sujeitos-interlocutores que aceitaram participar desse estudo. Respeitando a ética prevista no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os nomes verdadeiros foram omitidos, sendo assim, optamos por utilizar apenas a expressão “Sujeito” seguido de dois números: o primeiro número se refere ao último dígito do ano em que colou grau no curso de Educação Física e o segundo número é a ordem em que esse foi entrevistado, comparando a outro (s) que também colou (aram) grau nesse ano. Por exemplo: “Sujeito 9.2” se refere a um egresso do curso de Educação Física que colou grau no ano de 2009 e foi o segundo a ser entrevistado dos que também colaram grau em 2009.

Para facilitar as narrativas da análise, nos referimos aos Sujeitos no masculino, mesmo que sendo alguns do sexo feminino. Foi uma opção para facilitar a leitura e para evitar interpretações confusas.

O sujeito 7.1 é do sexo feminino e possui 28 anos. Ingressou no curso de Educação Física aos 18 anos. Tinha como inspirações para a escolha da Educação Física como sua profissão o gosto pelos esportes e pretendia trabalhar com iniciação esportiva. No início de sua formação, frustrou-se um pouco ao perceber que o curso era voltado à formação de professores e não de treinadores esportivos. Atualmente, é professora em uma escola da rede municipal de Itajaí, que vem passando por reformas, sendo que ainda não terminaram de reformar a única quadra esportiva da escola. Trabalha também em academia de musculação e também por isso está cursando o bacharelado em Educação Física.

O sujeito 7.2, do sexo masculino, possui 35 anos, entrou no curso com aproximadamente 25 anos, pois anteriormente trabalhava com teatro, fazendo trabalhos em escolas e em um parque de diversões. O que o motivou para cursar Educação Física foi o seu envolvimento com o esporte no período escolar e por se considerar um moleque fisicamente muito ativo. Durante a sua graduação sempre teve que conciliar trabalho com estudo para custear a universidade, tanto que, assim que pôde, buscou e conseguiu trabalhar como professor de Educação Física em escolas, sob o regime de trabalho temporário. Atualmente é professor efetivo da rede municipal de Itajaí em uma escola considerada rural; diante desta realidade vem buscando melhorar a estrutura física no que se refere à Educação Física e busca aprimorar seu método de ensino. Nesses aspectos, destaca-se também o fato de que ele colaborou com a criação das diretrizes curriculares da Educação Física da rede municipal de Itajaí.

O sujeito 8.1 é do sexo masculino, possui 27 anos, entrou no curso de Educação Física com a visão de poder promover, na consciência das pessoas, a importância das atividades físicas como uma forma de melhoria em sua qualidade de vida. Portanto, esse Sujeito teve uma visão mais voltada à inserção da Educação Física no campo da saúde. Na sua graduação teve certa dificuldade com os conhecimentos mais teórico-pedagógicos e em seu primeiro Estágio Supervisionado não se sentia preparado para dar aulas; foi nos estágios que ele reconhece como o momento que o auxiliou na construção de sua “identidade como docente”. Depois de ter se formado vem buscando estudos em diversas áreas da Educação Física e vem planejando fazer mestrado. Atualmente é professor de Educação Física na rede municipal de Itapema em uma escola localizada em um bairro periférico. Nessa realidade, vem demonstrando que, para não se “entediado” com a rotina da docência, vem se aproximando das TICs para deixar suas aulas mais atrativas e também vem fazendo experiências com culinária em suas aulas, buscando agregar esses conhecimentos com as diversas manifestações da cultura corporal.

O Sujeito 8.2 é do sexo feminino e possui 28 anos, sempre foi simpatizante das práticas esportivas, antes de ingressar chegou a pensar nas opções de Fisioterapia e Direito, mas optou pela Educação Física. Desde sua graduação vem se interessando pela temática dos “esportes adaptados”, busca leituras sobre isso e inclusive fez uma especialização nessa área. Já trabalhou com treinamento de atletas cadeirantes de Handebol. Atualmente vem cursando o bacharelado em Educação Física e trabalha em duas escolas, uma da rede municipal de Itajaí, que

coincidentalmente é a mesma escola que trabalha o Sujeito 7.1, e outra da rede estadual localizada também em Itajaí, que possui um planejamento no ensino médio pautada em projetos interdisciplinares.

O sujeito 9.1 é do sexo masculino e possui 42 anos, sempre gostou das práticas esportivas, tanto que antes de entrar no curso já trabalhava auxiliando alguns professores de Educação Física, os quais ele reconhece como inspiradores para ingressar no curso de Educação Física, pois já observava atentamente como eram suas aulas. Na sua formação, além do conhecimento pedagógico, ele reconhece que aprendeu muito com a sua participação em um grupo de pesquisa sobre Fisiologia de Exercício. Atualmente é professor de um colégio particular onde possui um excelente espaço físico, com piscina, ginásio, salas de ginástica e dança, entre outros espaços e tendo ainda acesso a um bom e diversificado material didático.

O sujeito 9.2 é do sexo masculino e possui 26 anos, entrou ainda novo no curso de Educação Física motivado principalmente pelo seu histórico como atleta de futebol e futsal e também por perceber que tinha facilidade com os demais esportes em seu tempo de escola e também por gostar de trabalhar com crianças. Trabalha atualmente em uma escola pública estadual, localizada no município de Camboriú onde considera que a Educação Física não é tratada como algo de grande valor, pois mesmo tendo um espaço amplo e um ginásio próprio, faltam muito materiais e existe um problema sério relacionado à falta de professores, que vem acarretando em muitos educandos em aulas vagas que atrapalham os espaços destinados as suas aulas.

O sujeito 9.3 é do sexo masculino e possui 38 anos, antes de cursar Educação Física teve uma formação no curso de Ciências Sociais paralelo a um período em que se envolveu com competições esportivas e com ginástica artística, o que o motivou posteriormente a ingressar no curso de Educação Física. Durante sua formação, diferente da grande maioria, entrou com uma idade um pouco mais avançada e com sua experiência pode criar conexões com os conhecimentos da Sociologia, o que podemos identificar como um diferencial em sua formação como docente. Atualmente trabalha em duas redes de ensino, no município de Camboriú e na mesma escola dos Sujeitos 7.1 e 8.2 da rede municipal de Itajaí. Em seu trabalho vem criando metodologias de ensino globais, onde busca contemplar vários temas, não só da Educação Física, em um mesmo jogo.

O sujeito 9.4 é do sexo feminino e possui 25 anos, sua motivação para cursar Educação Física já vem desde berço, pois sua mãe também era professora de Educação Física. Desde pequena sempre gostou de

Educação Física, dos esportes e se especializou em balé, tanto que já ministrava aulas de balé antes de ingressar no curso de Educação Física; também foi atleta amadora de Handebol pelo município de Itajaí. Em sua graduação, a mesma reconhece que foi bem produtiva, demonstra que sempre deu atenção especial as leituras pedagógicas e reconhece que o curso fez mudar seu conceito sobre a Educação Física, que para ela era algo balizado nos movimentos perfeitos; com o curso, percebeu que na escola não era para ser balizada nesses princípios e sim numa educação mais compreensiva e que tivesse um olhar mais afetivo aos educandos dentro de suas limitações. Atualmente trabalha de *personal trainer* e de instrutora de aula de dança e de musculação em uma academia, não trabalha mais em instituições escolares, mas já trabalhou em uma escola particular de pequeno porte, que tem uma boa estrutura física contando até com piscina, onde trabalhou com educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro – 2: Caracterização dos Sujeitos-interlocutores

Identificação	Sexo	Idade	Formação anterior	Atuação docente durante a pesquisa
Sujeito 7.1	F	28		RM de Itajaí
Sujeito 7.2	M	35	Teatro e Dança	RM de Itajaí
Sujeito 8.1	M	27		RM de Itapema
Sujeito 8.2	F	28		RM de Itajaí e RE em Itajaí
Sujeito 9.1	M	42		Colégio Particular de Itajaí
Sujeito 9.2	M	26		RE em Camboriú
Sujeito 9.3	M	38	Ciências Sociais	RM de Itajaí e RM de Camboriú
Sujeito 9.4	F	25		Não atuante

Fonte: Autor.

2.3 INTERPRETANDO OS DEPOIMENTOS DOS SUJEITOS-INTERLOCUTORES – AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nessa parte específica de nosso estudo, apresentamos e interpretamos os dados produzidos no “campo”, no que se refere às falas dos Sujeitos-interlocutores da pesquisa. Como já mencionamos, ao descrever os procedimentos metodológicos, na Introdução do presente relato, os Sujeitos-interlocutores responderam diversas perguntas que foram conduzidas pelo nosso “roteiro de entrevista” (Apêndice A) e durante essas entrevistas, havia dois eixos, não demarcados explicitamente, que conduziam as questões. Um se referia a opinião dos Sujeitos-interlocutores em relação ao currículo do curso de licenciatura em Educação Física da UNIVALI, e no outro eixo eles descreviam suas práticas docentes já como professores de Educação Física, onde apontaram as suas condições e situações vividas em suas respectivas culturas escolares.

Após um olhar interpretativo, baseado na metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), organizamos os dados dessas entrevistas, inicialmente, em duas categorias que condizem com os dois eixos anunciados acima. Assim, temos como primeira categoria de análise as “Influências e limites do currículo”, que vão se dirigir especificamente a uma avaliação do currículo pelos seus próprios egressos. Nesse sentido, os mesmos vão apontar quais pontos consideram importantes no curso, quais falhas perceberam, dão detalhes sobre os momentos de relação entre teoria e prática por meio dos “projetos integradores” e dos “Estágios Supervisionados”, e informam se perceberam, sobre possíveis evidências a respeito das bases teóricas críticas do currículo do curso que, como verificamos, existem nos documentos oficiais desse.

A segunda categoria refere-se ao segundo eixo das entrevistas, em que os sujeitos-interlocutores descreveram suas práticas docentes atuais, categoria cujo título atribuído foi: “Práticas e perspectivas pedagógicas críticas”. Nessa parte nos detemos a uma análise das descrições que os Sujeitos-interlocutores forneceram quanto às condições objetivas em seus locais de trabalho. Diante dos achados do campo e para melhor compreendermos a situação de trabalho desses sujeitos, foi necessário produzirmos, em forma de “excurso conceitual”, uma abordagem sobre os estudos da “cultura escolar”, que não fora prevista no capítulo I, da construção do quadro teórico de referência.

No desenvolvimento desse segundo eixo, os sujeitos-interlocutores descrevem como vêm se relacionando com suas condições de trabalho em suas realidades educacionais e como vêm se posicionando (criticamente ou não) diante dessas em relação à Educação Física como componente curricular.

Dado às pretensões investigativas críticas desse estudo, em que pretendemos verificar como vem se desenvolvendo a “consciência crítica” nos professores, optamos por criar uma terceira categoria cuja construção foi diferente das outras duas, já que essa não analisou somente um momento ou eixo de questões das entrevistas, dando-se através de um recorte transversal às falas dos sujeitos-interlocutores. A essa categoria, chamamos “O papel dos professores no processo de mudança: uma aproximação a ‘consciência crítica’ de Paulo Freire”. Nela, buscamos compreender as atitudes dos professores diante das suas “situações-limites” e as suas práticas pedagógicas “inovadoras”, entendendo que essas possibilitariam uma espécie de aproximação com as características das respectivas “consciência ingênua” e “consciência crítica” que Freire (2011) anuncia.

2.3.1 Influências e Limites do Currículo

Como anunciado anteriormente, essa categoria se refere a um objeto específico, no caso, o currículo de formação de professores licenciados em Educação Física da UNIVALI/campus Itajaí-SC participantes do estudo. Para termos dados relevantes às questões norteadoras desse estudo, fizemos nas entrevistas as seguintes perguntas: quais conhecimentos eles se apropriaram do curso e que julgam essenciais para o exercício da docência? Quais os conhecimentos que sentiram falta no curso e que acreditam que seria interessante ter tido? Como foram suas experiências nos projetos integradores e nos estágios supervisionados? E, por fim, se acreditavam que o currículo do curso se aproximava das concepções críticas da Educação Física?

Assim, o núcleo central dessa categoria transita entre dois polos: um se refere às manifestações favoráveis (influências) do currículo percebidas pelos sujeitos-interlocutores; o outro se refere às limitações/falhas (limites) apontadas pelos mesmos. Após uma pré-análise, essas “influências e limites” puderam ser associadas a quatro características marcantes, no nosso ponto de vista, desse currículo que

observamos na análise documental e que balizam nossas narrativas nessa categoria:

- As práticas pedagógicas como componente curricular PPCC⁴³ inseridas em quatro disciplinas ofertadas desde o primeiro semestre, nomeadas como “Prática em Educação Física” que adotaram como estratégia suas ofertas em “projetos integradores”;
- A adoção de três disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Física, ofertadas a partir do quinto semestre;
- A estratégia de condensar disciplinas, especialmente as relacionadas a modalidades esportivas, que são normalmente fragmentadas em outros currículos, para a oferta dos conhecimentos específicos da Educação Física;
- A inserção de conhecimentos oriundos das “concepções pedagógicas críticas” do Movimento Renovador da Educação Física MREF.

Sendo assim, optamos por uma questão de melhor organização, descrever as opiniões dos sujeitos-interlocutores (influências e limites) seguindo a sequência das características do currículo descritas acima. Ao final dessas, teremos também algumas falas dos sujeitos-interlocutores (visando à primeira pergunta) que permitiram uma avaliação geral do currículo do curso, em se tratando de suas formações como docentes, que as relacionaremos em uma espécie de síntese sobre toda essa categoria.

⁴³ Essa expressão “Prática Pedagógica como Componente Curricular” (PPCC) pode ser encontrada em outras literaturas como “Prática como Componente Curricular” (PCC), tanto que no próprio PCIC (2004) em que analisamos anteriormente, essa foi a expressão por ele adotada. Nesse estudo preferimos a primeira expressão por dar certa “ênfase” ao aspecto pedagógico dessa “Prática”, mas indiferente a isso, para evitar ambiguidades, tratamos as duas como sinônimos nesse estudo.

A) As PPCC nas disciplinas “Prática em Educação Física” e os “projetos integradores”

A adoção dos projetos integradores como forma de atender às 400 horas de PPCC previstas nas novas diretrizes curriculares de formação de professores da educação básica, em nossa opinião, foi uma estratégia inovadora nesse currículo e segue de forma próxima com os princípios previstos nas novas diretrizes; já entre os sujeitos-interlocutores tivemos opiniões diversas. Iniciamos pelas falas que demonstram a influência desses “projetos integradores” na sua formação docente:

[...] essas **vivências nos projetos** [integradores] eram interessantes porque você via a realidade, tu via a escola, [...] esse período, depois que você fazia as observações no começo em cima das aulas, a gente começou a criar, a gente tinha que implantar os nossos planos as nossas vivências lá dentro (SUJEITO 7.2, grifo nosso).

Uma das questões, bastante focadas no nosso curso é a questão da própria prática pedagógica, que já desde o primeiro período a gente já vai pra escola naquela disciplina de **projetos integrados**, então a gente já tem essa vivência com os alunos desde o início (SUJEITO 9.1, grifo nosso).

[...] porque nas práticas docentes⁴⁴, na minha época foi assim, tinha o núcleo com outros cursos junto, com pedagogia, com música e aí a gente conseguia fazer uma troca de conhecimentos assim, bem ampla, os textos que a gente lia, não tinham só a visão da Educação Física, então isso acabou fazendo com que a gente crescesse como professor. [...] eu aproveitei bastante, justamente

⁴⁴ As disciplinas “Prática em Educação Física”, onde aconteciam os “projetos integrados” ou “integradores”, ficaram também conhecidas no meio acadêmico da UNIVALI como “prática docente”, pois esse foi o nome adotado posteriormente por essas disciplinas quando em 2007/2 ocorreu a segunda reconfiguração desse currículo. Sendo assim, alguns sujeitos-interlocutores, principalmente os que se formaram em 2009 (Sujeito 9.1, 9.2, 9.3 e 9.4) utilizam esse novo nome, mas para evitar ambiguidades, esclarecemos ao leitor que a partir dessa parte do trabalho, quando surgir novamente à expressão “prática docente” estará se referindo aos “Projetos integradores”.

por isso, de você ler um texto e não levar só para o âmbito da Educação Física, levar para todas as docências; assim do ser professor, do ensinar, dessa troca, de proporcionar a vivência ao aluno (SUJEITO 9.4).

Esse sujeito-interlocutor demonstra segurança em sua fala, ao ser questionado sobre, se viu importância dos Projetos Integradores na sua preparação para os Estágios curriculares supervisionados:

Eu me senti preparada, porque eu já sabia como que era uma aula, o que tinha que abranger a aula, qual era o objetivo geral da aula, os objetivos específicos, toda a construção da aula e como ela ia ser aplicada no caso [...] (SUJEITO 9.4).

Por essas falas, verificamos que, assim como preveem as Resoluções nº 01 e 02/CNE/CP/2002, bem como o Parecer nº 09/CNE/CP/2001, os PCC possibilitaram a esses egressos um contato com a realidade educacional desde o início do curso. Isso demonstrou um efeito de preparação para as disciplinas de estágio e, como se referiu o sujeito 9.4, o fato de ter acadêmicos de outras licenciaturas possibilitou um diálogo interdisciplinar focando na docência em um modo geral.

No entanto, tivemos também muitas falas que apresentaram as “limitações” desses “Projetos integradores”:

Os projetos integrados foram uma perda de tempo! Foi um gasto de dinheiro ali, um gasto de tempo que, tanto que eu “briguei” com uma professora lá, [...] ela acha que eu ofendi ela dizendo que aquilo ali era uma perda de tempo, **mas é a minha opinião e de “todos do curso”!** A gente **podia cursar outras disciplinas mais específicas** e a gente teve quatro projetos integrados, então poderiam ser duas, pra dizer que teve. Foram muita coisa, então ficar ali relatando, teorizando, a gente nunca deu uma aula nesses projetos integrados, só ficava observando, então é complicado (SUJEITO 8.1, grifos nossos).

[...] os **projetos integrados** acabamos trabalhando dentro do rol das disciplinas e tudo mais, só que

eu sinceramente, não que eu queira criticar, eu acredito que poderia ser de uma forma diferenciada, nós tivemos quatro projetos integrados eu acredito que **excedeu** a carga horária, nós **poderíamos ter tido, por exemplo: mais esportes adaptados, mais disciplinas relacionadas a dança, poderíamos ter mais disciplinas voltadas a Ginástica [...]** (SUJEITO 8.2, grifos nossos).

Outras disciplinas eu acho que **não tem tanta importância**, mas embora o MEC tenha aquela questão das 400 horas que são exigências do MEC, que acaba sendo, meio que “encher linguiça”, aí você vê também que os professores estão de “saco cheio” e **ficam te passando qualquer coisa**, eles te dão um texto ou um livro do Paulo Freire, aí você vai ler, e fica lendo e lendo aquele livro, faz um resumo ou faz uma resenha e tu fica naquilo ali né! Fica muito limitado ainda na questão da teoria e a **questão da prática ainda tá devendo**, eu acho que deveria ser revisto essa questão.

[...] O projeto integrado, desde o primeiro semestre da faculdade já começamos a ir às escolas, já tinha esse conhecimento, talvez que esses projetos não foram feitos pensando muito na Educação Física. **Eles eram voltados mais para a área pedagógica**, chegava lá, levamos uns questionários com umas cinquenta perguntas, e sobre a estrutura física da escola, e se me perguntarem: e a estrutura física voltada para a Educação Física tinha alguma pergunta? Não tinha nenhuma. Ali, volto na questão de currículo e da exigência do MEC que tenha às 400 horas, nessa questão voltada a licenciatura, a pedagogia, então os “caras” não tem o que fazer com quatro práticas docentes, chega lá na quarta prática docente e você vê uma “encheção de linguiça”, [...] agora o que não dá é ficar quatro disciplinas você escutando Paulo Freire, falando toda vida de Paulo Freire, não que não seja importante, que ele é importante, ele é importante, e tu **não vê tipo, falar de autores voltados a Educação Física**, isso é uma dificuldade, isso na questão dos

projetos integrados (SUJEITO 9.1, grifos nossos).

Pontualmente foram percebidos pelos sujeitos-interlocutores dois “limites” bem pontuais nessas falas sobre os “projetos integradores”, um se refere ao “excesso de teoria e de carga horária” dessas disciplinas, e o outro foi a falta de vinculação desses projetos com a “especificidade da Educação Física”.

Sobre o primeiro aspecto, percebemos que esses sujeitos-interlocutores tiveram dificuldades com os conteúdos pedagógicos e pode ser que, suas frustrações se devam por acreditarem que não se teria num curso de Educação Física um grande enfoque pedagógico que é característico dessa nova orientação curricular para os cursos de licenciaturas. Com a fala do Sujeito 8.1, se evidencia essa tese, tanto que ele percebe os “projetos integradores” como uma “obrigação” quando diz que deveria ser dois “para dizer que teve”. E bem próximo disso estiveram às respectivas falas do Sujeito 8.2, que entende ter havido “excessos”, por conta de quatro disciplinas de “projetos integradores”; e também a fala do Sujeito 9.1, quando diz que se sentia saturado com o excesso de conteúdos teórico-pedagógicos que se tornava tedioso e como ele se refere “uma encheção de linguiça”.

Já sobre o segundo “limite” apontado, reconhecemos que, ao buscar estabelecer parcerias com outras licenciaturas, numa visão interdisciplinar e coerente com as novas diretrizes, ao oferecer esse conhecimento pedagógico “geral”, o curso se adequou a uma nova concepção de formação de professores de Educação Física, diferentemente do modelo anterior que priorizava o ensino dos Esportes, ou seja, essa diminuição das disciplinas essencialmente esportivas deu o lugar a “disciplinas teórico-pedagógicas”. E isso não foi bem aceito por esses sujeitos-interlocutores - e, se nos basearmos na fala do Sujeito 8.1, por outros que não participaram desse estudo também.

Percebemos nessas duas limitações que o curso, ao optar por criar disciplinas específicas para contemplar às 400 horas previstas de PCC, optou por uma estratégia mais “operacionalizante”, se comparado à outra forma sugerida pelas novas diretrizes, em que várias disciplinas destinassem uma parte de sua carga horária para contemplar a dimensão prática das PCC. Sobre isso, Oliveira alerta (2006, p. 25-26):

[...] os Coordenadores de Cursos podem optar por terem uma única disciplina responsável por ela, [a PPCC] ou então, distribuir as 400 horas por várias

disciplinas que considerem como significativas para o seu desenvolvimento. Entretanto, salienta-se que essa segunda opção se coloca como uma melhor estratégia para proporcionar o envolvimento de um maior número de docentes na proposta, pois assim, certamente conseguirão **relacionar de forma mais efetiva o que ensinam com a realidade escolar** (grifo nosso).

Entretanto, reconhecemos que pela ideia original descrita no Projeto de Criação e Implantação do Curso (PCIC, 2014), essas disciplinas de “Prática em Educação Física”, por meio dos “projetos integradores”, possuíam um maior caráter de integração “intra e inter-períodos” (uma conexão com as outras disciplinas do respectivo período e resgatando e perspectivando os conhecimentos prévios e futuros), que promoveriam a interdisciplinaridade e a dialética entre a “teoria fundamentadora” (os conhecimentos pedagógicos e específicos da Educação Física) e a “prática refletida”. Ou seja, a proposta adotada, além de cumprir com as orientações das novas diretrizes, permitia que houvesse uma maior integração entre as disciplinas; foi, portanto, em nosso ponto de vista, uma boa opção. O que pode ter ocorrido foi uma falha na aplicação dessa proposta curricular inovadora pelos professores responsáveis (Coordenador de PI), já que na ocasião essas mudanças causaram certo “abalo” entre os professores universitários que tiveram que se adaptar a esse novo formato.

Compreendemos também que esse novo formato curricular na Educação Física, colaborou com certa “descaracterização” daquela identidade esportivizada da Educação Física, como fora bem analisado por Machado (2012) em sua dissertação. O que nos auxilia a compreender a “frustração” dos Sujeitos 8.1, 8.2 e 9.1 com o “excesso” de conteúdos teórico-pedagógicos que não eram tão aprofundados em currículos de formação de professores de Educação Física antes das mudanças previstas pelas novas diretrizes.

Em uma fala do Sujeito 7.1, temos evidências de que essa “frustração” que percebemos a respeito desse novo formato curricular afetou grande parte dos acadêmicos da primeira turma do curso, que ingressaram motivados em uma atuação não escolar:

Quando a gente recém-chegou, recebemos um panfleto que tinha tudo (academia, esportes) a universidade deu para a gente um panfleto que a gente ia “atuar em tudo”. E eu cheguei lá e era

tudo voltado para a Escola! Não tinha nada do que estávamos imaginando, toda a minha turma se frustrou, tanto que tem uns na justiça hoje. Mas aí, tivemos que mudar a nossa cabeça para conseguir continuar e daí a gente foi se descobrindo. Tanto a gente descobriu o curso como o curso descobriu a gente, porque era tudo novo (SUJEITO 7.1).

A “frustração” nesses casos fica clara, pois esses acadêmicos não pensavam em ser professores de Educação Física escolar, mas como os sujeitos-interlocutores selecionados pelo nosso estudo tinha que estar ou ter atuado em escolas, reconhecemos que esses não se encaixam em tal classificação descrita pelo Sujeito 7.1 - aliás, esse abalo pode ter afetado a identidade profissional de mais acadêmicos, incluindo até os que realmente preferiam a escola como atuação.

Nesse sentido, temos mais um depoimento que demonstra uma “frustração” sobre esse novo formato curricular orientado pelas novas diretrizes que prevê uma formação pedagógica mais densa:

Claro que tu vê assim a questão da prática pedagógica no conteúdo talvez, o conteúdo do curso talvez, ta muito voltado ainda na parte da teoria, tanto que existem profissionais, colegas de profissão que hoje em dia estão numa escola e chegam lá e não sabem o que fazer com o aluno, porque ainda o curso, como eu já ouvi falar, ele seria uma **Pedagogia com algumas disciplinas esportivas!** (SUJEITO 9.1, grifo nosso).

A fala acima deixa claro que, para esse Sujeito e para alguns outros professores a quem ele se refere, sentiram falta no currículo dos “conhecimentos específicos da Educação Física” de forma mais aprofundada como era característico nos currículos balizados pela Resolução nº 03/CFE/1987.

O que nos parece nesse caso é que o novo formato de formação de professores, previsto pelas novas diretrizes, causou em alguns acadêmicos desse curso um “impacto negativo” que decorreu de seus conceitos pré-concebidos de Educação Física. Pois se esses acadêmicos nessa ocasião concebessem que a Educação Física escolar ainda poderia ser associada como uma “atividade essencialmente prática” e sem necessariamente um “conhecimento teórico sobre essa prática”, como vinha ocorrendo e sustentada pelo imaginário social tendo essa

compreensão “defasada”, em nossa opinião, a fala do Sujeito 9.1 pode fazer sentido, pois a sua visão sobre a Educação Física não foi a mesma que prevaleceu nas discussões da vertente crítica do MREF e também não é coerente com a formação de professores perspectivada pelas novas diretrizes curriculares. Quando ele se refere à Educação Física como uma “Pedagogia com algumas disciplinas esportivas” demonstra que as orientações das novas diretrizes realmente causaram certo “impacto negativo” a alguns acadêmicos, o que nos leva a compreender o porquê desse caráter de frustração e até de não envolvimento (descompromisso) com os conhecimentos de base pedagógica enquanto acadêmicos se descobrindo como professores.

Reforçando essa tese, temos duas falas, que demonstram “certo descompromisso” com os conhecimentos pedagógicos dos “projetos integradores” por parte de outros sujeitos-interlocutores:

Na **prática docente** principalmente, foi uma das matérias que não sei se tem muito a acrescentar, [...], agregam muito pouco a nossa prática de hoje em dia, primeiro foi para conhecer o ambiente físico, mas **não tenho nem muita lembrança do que eram essas aulas! Deveriam rever essas aulas aí, aulas com outras disciplinas juntas!** [refere-se às outras licenciaturas] Eu vejo pouca coisa para agregar na nossa prática (SUJEITO 9.2, grifos nossos).

Então, eu tive **uma formação acadêmica muito conturbada**, então **eu participei muito pouco dos projetos integrados**, o que eu me lembro e consigo me recordar: dos projetos integrados, como eu era técnico esportivo na época, eu na verdade consegui eliminar muita coisa dessa parte dos projetos integrados [...] Como eu eliminava a minha participação foi de um semestre, e o que eu me recordo são os estágios supervisionados que também estão ligados a prática docente (SUJEITO 9.3, grifo nosso).

Chama a atenção o fato de que esses dois Sujeitos “não se recordam” muito bem dos “projetos integradores”, ou seja, não os marcou de forma significativa. O Sujeito 9.2 demonstra que não julgou como interessante, para sua formação, ter aulas com acadêmicos de outras licenciaturas, pois, para ele, isso não agregou muita coisa a sua

prática atual; nessa fala temos de forma evidente um “descompromisso” com a formação docente prevista nas novas diretrizes. E ainda com o Sujeito 9.3, temos outra situação que também podemos associar a um “descompromisso”, em que o mesmo reconhece que por ser “conturbada sua formação” não conseguiu participar desses e consequentemente se apropriar desses conhecimentos.

Reforçando essa situação relatada pelo Sujeito 9.3, temos outra fala do Sujeito 7.2 demonstrando que também tivera uma “formação conturbada” em relação aos “projetos integradores”.

[...] foi uma parte que complicou bastante, principalmente se você não tem bolsa ou se você trabalha para custear o curso, porque os **projetos** [integradores] aconteciam ou de tarde, ou de manhã, quer dizer a aula era à noite. Até porque, o pessoal tinha que trabalhar para pagar a faculdade, e esses **projetos** eram de dia, dentro de uma unidade escolar ou de alguma creche, então era meio, complicado, porque **você “matava” por causa do trabalho que era fundamental para continuar estudando e concluir no tempo adequado** (SUJEITO 7.2, grifo nosso).

Esse “descompromisso acadêmico” a que estamos se referindo encontra certa similaridade com a ideia de que houve um “impacto negativo” a alguns acadêmicos. Pois, se considerarmos que um estudante entra em um curso de Educação Física de licenciatura tendo como referenciais de Educação Física somente o imaginário social construído e reafirmado pela cultura escolar, que vem se pautando numa Educação Física tradicional tecnicista/esportivista ou a que Silva e Bracht (2012) se referem como “pedagogia do rola-bola” ou “pedagogia da sombra”, onde o *laissez faire* predomina, dá para compreendermos que alguns desses estudantes pode se frustrar com as disciplinas de cunho mais teórico-pedagógico e, portanto não percebiam a importância dessas para a sua formação docente, caracterizando certo “descompromisso” ao menos naquele momento, inclusive porque alguns ainda não possuem, talvez, uma maturidade intelectual condizente de um estudante de nível superior que queira ser professor.

Nesse sentido, temos uma fala do Professor Fundador que reconhece essa imaturidade/ingenuidade dos estudantes que procuram o curso de Educação Física.

[...] o aluno chega na Educação Física, e ele acha que vem pra jogar, que ele vai continuar brincando, aquelas coisas de expectativa. E aí ele chega aqui e vê que tem que estudar, se depara com disciplinas da área biológica, pedagógica, e ele vê que tem que estudar o futebol, ele tem que estudar handebol, tem que estudar o vôlei, **e não é só jogar!** Ai, muitos se afastam. Então **essa é uma preocupação da Universidade** (PROFESSOR FUNDADOR, grifos nossos).

De fato, se esses acadêmicos, caracterizados nessa visão ingênua/imatura, tiverem uma “formação conturbada”, no sentido de pular etapas, atrasar disciplinas e não seguir a sequência planejada pelo currículo, só estarão piorando suas condições de estabelecer a relação necessária dos conhecimentos pedagógicos com a prática docente da Educação Física. No entanto, temos um caso entre os nossos sujeitos-interlocutores que nos auxilia a compreender esses fenômenos de “frustrações” e “descompromisso” que foram associados a uma “ingenuidade/imaturidade dos acadêmicos”. Estamos no referindo ao Sujeito 9.4. Sobre essa “limitação” apontada por alguns sujeitos-interlocutores, referente ao “excesso de teorização nos projetos integradores”, que teria ocasionado as “frustrações” e “descompromissos”, o Sujeito 9.4 se contrapõe, reconhecendo que para ele não houve excessos:

Não, não tenho o que reclamar, eu aproveitei, eu acho que foram bem divididas assim, pelo menos eu não lembro quantas foram, se foram quatro ou cinco. Mas a primeira foi bem básica, e depois foi crescendo, foi evoluindo, e como eu fiz o curso todo na ordem dele, assim, eu não pulei disciplinas, não deixei nenhuma pro final, tinha gente que já estava lá no sétimo período e estava fazendo a primeira prática docente, então eu achava assim, como eu fiz tudo na sequência, teve certa continuidade, então foi evoluindo, eu não achei que foi demais, até que tinha bastante gente que reclamava: ah prática docente de novo! Eu nunca tive esse pensamento até porque todos os textos, eu lembro que tinha bastante conversa que a gente refletia, de fazer as rodinhas de pensamento, de ideias (SUJEITO 9.4).

Isso parece demonstrar que, quando esse Sujeito se referiu em “seguir a ordem cronológica prevista no currículo” não pulando etapas ou atrasando disciplinas, diferente do que fizeram os Sujeitos 9.3 e 7.2 que admitiram certa formação “conturbada”, isso pode ter feito muita diferença no que se refere à formação docente.

Portanto, compreendemos que o Sujeito 9.4 nega qualquer excesso e assume que, por ter realizado as disciplinas seguindo a ordem prevista no currículo, julgou-as como importantes em sua formação e ainda atribui a essas a possibilidade de uma aproximação e uma troca de conhecimentos com acadêmicos de outras licenciaturas. Portanto, foi um caso, entre os nossos sujeitos-interlocutores, em que o novo formato curricular, previsto pelas novas diretrizes, teve certo êxito no que se refere a uma formação docente já com uma “identidade própria”.

Sendo assim, acreditamos que o aproveitamento por parte dos acadêmicos com essas disciplinas, livre de pré-conceitos e seguindo a linearidade evolutiva prevista pelo currículo, determinou, em partes, os seus respectivos posicionamentos sobre a importância ou não dessas disciplinas em sua formação como docente. Os que acreditavam que a formação docente em Educação Física era ainda pautada no ensinar as práticas esportivas de forma acrítica tiveram frustrações e certo descompromisso com os conhecimentos teórico-pedagógicos presentes nos “projetos integradores”; e para os que se envolveram de forma crítica com esses mesmos conhecimentos, compreendendo a importância desses para uma nova formação docente, não se frustraram, se comprometeram e, com isso, puderam chegar aos “Estágios Supervisionados” com uma melhor “bagagem” teórica.

B) Os Estágios Supervisionados em Educação Física

Sobre os estágios supervisionados percebemos que, diferentemente dos “projetos integradores”, tivemos uma predominância de relatos de boas “influências” reconhecidas pelos sujeitos-interlocutores, bem maior do que as “limitações”.

Assim como fizemos no item anterior, começamos pelas falas que demonstram que os três estágios supervisionados em Educação Física evidenciaram uma influência positiva para suas respectivas formações docentes.

Dos conhecimentos, o que eu mais levei da graduação, foi nos **estágios** [...] foi o que realmente **eu levei pra toda a minha carreira**. Ali que percebi que eu tinha que ler mais, que eu tinha que estudar mais, planejar mais as aulas e melhorar em tudo! [...] Foram aulas que a gente fez “A” aula, Fizemos “O” planejamento! E **os professores pediam para a gente diversificar o máximo possível de atividades** [...] (SUJEITO 8.1, grifos nossos)

[...] dentro da minha graduação, o que eu gostei muito foram **os estágios** relacionados à realidade da escola, como nós, profissionais, deveriam atuar, **qual a realidade dentro da escola pública e dentro dessa situação explorar a nossa criatividade** [...] No estágio, eu tive uma noção bem interessante sobre a questão da **didática**, como trabalhar com os alunos. Nós tivemos até, inclusive, [...] qual seria **a maneira de reorganizar os alunos para que eles nos ouvissem e tudo mais**, tivemos todas essas partes. (SUJEITO 8.2, grifos nossos)

[...] são suas primeiras experiências na escola e é legal, de certa forma tu aprende, **tem gente pra te orientar, os professores não te deixam na mão, tão sempre junto contigo**, eu acho um ponto positivo são três e acho que foi legal (SUJEITO 9.2, grifo nosso).

[...] íamos em grupos, aplicávamos dentro do tema do projeto, **fazíamos experiências, e depois examinávamos o que deu certo e o que não foi legal**, quem aproveitou, aproveitou bem [...] me ensinou a ser um professor mais pesquisador (SUJEITO 7.2, grifo nosso).

[...] meu **orientador no estágio, foi muito boa a sua participação**, ele me deu dicas importantíssimas. [Ele] conseguiu mostrar as possibilidades e hoje eu aplico isso com muita propriedade e consigo ver isso no currículo da Educação Física na minha prática (SUJEITO 9.3, grifo nosso)

[...] quando eu cheguei aos estágios, eu já estava bem preparada para fazer aquilo ali, lógico que tem o nervosismo, mas assim eu tinha a liberdade e autonomia para poder montar a aula e atingir esses objetivos ou eu não me frustrar tanto quando eles não eram atingidos, foi bem tranquilo o estágio e **eu tive ótimos orientadores e todos me ajudaram bastante** (SUJEITO 9.4, grifo nosso).

De um modo geral, os sujeitos-interlocutores reconheceram os estágios supervisionados como um momento fundamental para estabelecerem uma relação dos conhecimentos acadêmicos com a realidade escolar. Nesse sentido, alguns mencionaram os aspectos didáticos do ser docente, outros reconheceram que foi o momento de fazer experiências, de arriscar e de vivenciar parte do cotidiano do que terão como professores. Percebemos que os professores orientadores do Estágio tiveram um papel central, pois dentro do possível, auxiliaram em todo o processo, inclusive incentivando aos seus estagiários a diversificarem suas atividades, num sentido de uma experimentação docente, foram professores que marcaram de forma significativa os nossos sujeitos-interlocutores.

Já se referindo a limitações da disciplina de Estágio Supervisionado tivemos duas situações:

No primeiro estágio do quarto período a gente fez quatro intervenções, pouco, num semestre só quatro intervenções [...] Deveria ter mais intervenções, e ser uma coisa **mais rigorosa**, não dá é para chegar ao final do estágio e ter que fazer um artigo com uma apresentação, poderia ser só um relatório e com uma apresentação, descrevendo como foi sua experiência no estágio. Lógico que no último deveria estar confeccionando esse artigo, voltado já à continuidade que vem desde o quinto período (SUJEITO 9.1, grifo nosso).

[...] a gente ia para a escola fazer o estágio e a professora de sala era uma menina que entrou depois da gente no curso. Estávamos no quinto período e ela no quarto e na época eles já podiam dar aula. Ela tinha acabado de entrar para dar aula

e a gente tendo nossas primeiras experiências docentes. [...] Não teve um viés legal por causa do professor (SUJEITO 7.1).

O “limite” reconhecido pelo Sujeito 9.1 demonstra sua insatisfação com a pouca quantidade de intervenções nas escolas; reconhecemos que dada à quantidade de horas-aula dessa disciplina, somente quatro intervenções realmente foi muito pouco. Mas, na continuidade da sua fala, ao perceber que faltou “rigor”, o mesmo se contradiz, pois na sequência demonstra que preferia que não existisse a exigência da produção de um artigo ao final e sim somente um relatório. Não percebemos que dessa forma seria mais qualitativa a formação docente contemporânea, pois acreditamos que se necessita cada vez mais de “professores pesquisadores” nas escolas (FREIRE, 1996). E na perspectiva dos estágios resultarem em artigos originados de um plano de ação pedagógico, poderão os estagiários envolvidos experimentar já desde a formação inicial uma prática docente mais próxima dessa visão de professor pesquisador, e inclusive possibilitar que tais acadêmicos publiquem essas produções em eventos e congressos, que acreditamos ser um possível caminho de ascensão a uma pós-graduação no futuro.

O “limite” apontado pelo Sujeito 7.1 evidencia um despreparo inicial do curso com a primeira turma que cursou a disciplina de “Estágio Supervisionado”, pois como sabemos que o Sujeito 7.1 foi acadêmico da primeira turma do curso e nessa fala ele se refere ao seu primeiro estágio, isso evidencia que não houve uma boa investigação das características dos campos escolares de intervenção desse estágio, pois um professor do quarto semestre do curso que dentro da legalidade pode atuar⁴⁵ já como docente em escolas públicas em regime temporário, não foi um professor qualificado para fazer a parceria necessária com os estagiários e o professor orientador da Universidade, ou seja, essa característica peculiar dessa realidade escolar não foi dada a devida atenção. Mas acreditamos que essa limitação, foi uma particularidade somente desse Sujeito, e felizmente como foram três

⁴⁵ Na época ainda não existia na região muitos professores de Educação Física habilitados para tal função. E infelizmente a rede estadual de educação de Santa Catarina, ainda nos dias de hoje, permite que acadêmicos matriculados desde o primeiro semestre se inscrevam em seus processos seletivos de contratação temporária, podendo ocorrer situações semelhantes a essa descrita pelo Sujeito 7.1, portanto criticamos essa condição da rede estadual de Santa Catarina.

momentos de estágio, esse Sujeito reconhece que não teve problemas similares com os outros dois estágios.

[...] Nós tivemos três estágios, um no ensino fundamental [Primeiro estágio], um no ensino médio e um na educação infantil. O ensino fundamental foi horrível, no ensino médio ele [o professor da escola] estava sempre com a gente. Do ensino médio [segundo estágio] em diante foram com professores superbons. Então fizemos um projeto bem legal no ensino médio relacionado com saúde, e na educação infantil também foi legal (SUJEITO 7.1).

A estratégia de criar três momentos separados de estágio demonstra que, assim como o previsto nas novas diretrizes, auxilia no estabelecimento de conexões entre os conhecimentos acadêmicos da Universidade e os conhecimentos produzidos na realidade escolar, no futuro lócus de trabalho dos acadêmicos. Nesse ponto, podemos considerar que o currículo investigado teve êxito na formação docente em Educação Física.

No entanto, dado essa prevalência de “influências” positivas reconhecidas pelos sujeitos-interlocutores nas disciplinas de “Estágio Supervisionado”, por que o mesmo não ocorreu em relação aos “projetos integradores”, que no PCIC (2004) eram percebidos como dois momentos em total articulação?

Buscando possíveis respostas a essa indagação, resgatamos a fala do Sujeito 8.1 que fora apresentada no início dessa parte. Esse Sujeito, que reconhece o quão foi importante a disciplina de Estágio Supervisionado para a sua formação docente, demonstra que ali fora um momento totalmente diferente do que ele vinha percebendo nas disciplinas anteriores. Trazemos outro trecho em que ele atenua essa diferença:

[...] quando eu cheguei ao primeiro estágio da faculdade eu nem sabia como dar uma aula! [...] Porque ali, a gente fazia o plano de aula de outra maneira, [...] nas disciplinas a gente não conseguia relacionar o que estava sendo estudado ali, para quando déssemos aula, já que a gente nunca havia dado aula, e são bem diferentes as duas coisas. [...] Gostaria de salientar que: quando

eu tive esse choque com os alunos, quiseram até me reprovar! Porque na época **as professoras discutiram entre elas como é que deixaram um aluno chegar no estágio sem saber como dar uma aula**. Então eles viram que erraram, talvez em algum ponto ali, ou as disciplinas não foram bem aplicadas. Tanto que hoje [se referindo a segunda reformulação desse currículo] o primeiro estágio (no quarto semestre) algumas disciplinas de prática só vêm depois desse estágio. Não vem antes, como vinha antes (SUJEITO 8.1).

Essa fala evidencia que as quatro disciplinas de “Prática em Educação Física” que precediam os “Estágios Supervisionados”, na opinião desse sujeito, não conseguiram dar uma base pedagógica necessária para a introdução desse Sujeito em seus momentos de docência na realidade escolar. A discussão das professoras acerca de sua reprovação ou aprovação na disciplina de Estágio Supervisionado nos permite duas compreensões/hipóteses do que pode ter ocorrido; a) o Sujeito 8.1, enquanto acadêmico, não soube aproveitar os conhecimentos dos Projetos Integradores e conseguiu apenas aprovação formalmente sem se apropriar com significado desses conhecimentos; b) os Projetos Integradores das disciplinas de Prática em Educação Física falharam, ao menos com ele.

Em nossa opinião, as duas opções têm relevância, pois como verificamos anteriormente, esse Sujeito foi um dos que reconheceu como “limite” nos Projetos Integradores a “excessiva carga horária” que ocasionou a esses sujeitos-interlocutores uma “frustração e um descompromisso” com tais conhecimentos teórico-pedagógicos. Sendo assim, esse caso demonstrou como foi “traumático” a esse sujeito o primeiro contato com a escola sem ter se apropriado dos conhecimentos presentes nos “projetos integradores”. Já referente à outra hipótese, não podemos descartar também, nesse caso, que essa mudança curricular causou certo “mal-estar” acadêmico que atingiu tanto os acadêmicos, como já verificamos, como também os próprios professores universitários. Sendo assim, acreditamos que alguns professores que estavam à frente dos “Projetos Integradores” não se atentaram a esse perfil acadêmico dos estudantes de Educação Física, que como reconheceu o Professor Fundador, eram ingênuos e imaturos em relação aos seus próprios compromissos como os estudos acadêmicos, permitindo assim, que esse processo de transição de uma concepção essencialmente esportiva para uma concepção de formação de

professores balizada nas novas diretrizes, não ocorresse de forma adequada. Podemos considerar duas condições que nos auxiliam na compreensão dessa não sintonia entre os PPCC e os Estágios: 1) impera no sistema educacional uma visão disciplinar, portanto os Projetos Integradores das PPCC talvez estivessem além do que os professores alcançavam; 2) a Universidade possui uma “cultura escolar” acadêmica, que é difícil de ser transformada (VIÑAO FRAGO, 2004).

C) Os conhecimentos específicos da Educação Física

A oferta dos conhecimentos específicos da Educação Física, como já verificamos, tiveram que se ajustar dentro dessa nova orientação curricular previstas nas novas diretrizes. E esse ajuste, no currículo que investigamos, adotou uma estratégia de condensar disciplinas que antes eram ofertadas de forma isolada em disciplinas “generalizantes”. Isso foi realizado com os Esportes, com a Ginástica e inclusive com disciplinas que são historicamente tradicionais nas áreas da saúde, como a Anatomia e a Fisiologia.

Dentre os diversos conhecimentos específicos da Educação Física como componente curricular nas escolas, os Esportes ainda são os principais conteúdos decorrentes das manifestações da cultura de movimento. Dentro dessa organização curricular, os Esportes foram desenvolvidos não mais com disciplinas específicas de cada modalidade e sim em disciplinas que ofereciam o conhecimento global do ensino dos Esportes (coletivos e individuais). Isso já foi descrito de forma mais detalhada na nossa análise documental realizada anteriormente. Entretanto, essa opção curricular se apresentou aos sujeitos-interlocutores não como algo inovador, mas sim como um “limite” do currículo. Seguem as falas que evidenciam tais críticas.

[...] na graduação, em algumas linhas ficou muito superficial, **por mais que a nossa era licenciatura**, faltou um apanhado um pouco mais claro, ficou muito superficial, [...] o básico e muito básico mesmo, na parte do futebol e do vôlei foi à mesma coisa, **ficou muito superficial as linhas da qual eram muito focadas aos esportes, da qual a gente utiliza realmente na Educação Física** (SUJEITO 7.2, grifos nossos).

E nas disciplinas das modalidades esportivas, a gente **mesmo sabendo que ia sair de lá sem ser um técnico**, a gente saía das disciplinas **sem saber como fazer um básico** numa escola de iniciação esportiva pra ensinar o aluno a praticar um **esporte** (SUJEITO 8.1, grifos nossos).

Eu acredito que faltou muito a questão do **esclarecimento sobre os esportes** coletivos. **Não que a gente tenha que adotar uma postura tecnicista**, no caso, porque nós não estamos aqui para formar atleta, mas faltou muito a visão dos esportes, porque dentro dos esportes coletivos é interessante você conhecer a técnica [...], até **mesmo porque os alunos perguntam**, questionam, eles questionam muito sobre isso: Professora como é que faz esse movimento? Então é assim, por isso que **eu acabei procurando o bacharelado**, por esses motivos também (SUJEITO 8.2, grifos nossos).

Essas falas demonstram que esses sujeitos-interlocutores, mesmo reconhecendo que não achavam essa como a função primordial do curso, sentiram falta de um conhecimento mais aprofundado e técnico acerca do ensino dos esportes. Ou seja, estabeleceram um comparativo desse novo formato curricular com os antigos currículos de Educação Física que priorizavam o ensino dos esportes em disciplinas isoladas e fragmentadas. Essa constatação nos leva a entender que o currículo do curso que investigamos procura se diferenciar/afastar de um paradigma técnico-linear (MOREIRA, 1990), portanto reconhecemos como um avanço se nos fundamentarmos pelas teorias curriculares estudadas.

Os Sujeitos, ao relatarem que o currículo ofereceu um “conhecimento superficial” sobre as modalidades esportivas, demonstram que os mesmos se “frustraram”; tanto que o Sujeito 8.2, não se sentindo preparado para as suas intervenções práticas “esportivas” na escola, procurou o curso de bacharelado em Educação Física. Nesse sentido, indagamo-nos: será que realmente está se fazendo necessário procurar um curso de bacharelado para ensinar os esportes na escola? Acreditamos que não, pois os cursos de formação inicial, como o próprio nome já diz, tratam de uma formação “inicial” e não de uma formação “definitiva”, tanto que, nas próprias orientações das diretrizes curriculares encontramos a compreensão de que os professores devem estar em formação permanente: “Art. 14 [...] § 2º - Na definição da

estrutura institucional e curricular do curso, caberá à concepção de um sistema de oferta de **formação continuada**, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras” (BRASIL, 2002a, p. 6, grifo nosso).

Sobre o ensino dos conhecimentos da Ginástica, também tivemos um Sujeito que relatou uma “limitação” do currículo.

[...] o próprio currículo da Educação Física é um currículo muito resumido na UNIVALI [...], por exemplo: **a ginástica** nós tivemos um semestre só e ainda meio reduzido, **eu me lembro que todo mundo reclamava disso, os acadêmicos reclamavam disso**. Não só na cadeira da ginástica, mas **em outras também** que havia as mesmas reclamações, muito pouco tempo pra podermos aliar a teoria com a prática, essa ligação entre teoria e prática ficava muito pobre por você dar prioridade a algumas cadeiras em detrimento de outras que também eram importantes, às vezes até mais importantes na nossa prática na escola, como a **dança, a ginástica e outros conteúdos que seriam muito utilizados agora na minha prática enquanto professor** (SUJEITO 9.3, grifos nossos).

Como se evidencia na fala desse Sujeito, não somente ele, mas outros acadêmicos também reclamavam da condição de terem poucas disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos da Educação Física, e isso demonstra como essa mudança curricular causou certo “impacto negativo” para alguns estudantes, causado pela frustração de expectativas, já que acreditavam que teriam várias disciplinas de Ginástica e várias disciplinas esportivas, como era comumente encontrado em currículos baseados na antiga Resolução nº 03/CFE/1987. Além disso, essa fala possui algumas contradições, pois verificando a matriz curricular do curso (em anexo), percebemos que não temos somente uma disciplina que trata do ensino da Ginástica e sim três: “Teoria Geral da Ginástica” (2º período), “Ginástica escolar” (3º período) e dentro da disciplina de “Esportes individuais” (4º período) temos as “Ginástica Olímpica” (Artística) e a “Ginástica Rítmica desportiva” que dividem a carga horária total dessa com esportes de raquete. Mas se compararmos a antiga formatação curricular mais “técnica” onde tínhamos normalmente várias disciplinas voltadas a

Ginástica geral e ainda algumas de Ginástica Olímpica, do início ao fim do curso, logicamente a diferença quantitativa fica evidente. Mas lembramos de que eram outras finalidades que se buscavam com esses professores e em um período histórico diferente, inclusive tal modelo de formação foi um dos objetos de crítica do próprio MREF.

D) A Influência Crítica no Currículo

Nesse item vamos nos deter às possíveis influências críticas do currículo percebidas pelos sujeitos-interlocutores, lembrando que ao analisarmos o PCIC (2004), identificamos que o currículo em sua dimensão “escrita” (GOODSON, 1995) desse curso possui inspirações críticas que se aproximam do ideário crítico-emancipatório (KUNZ, 1991, 1994), percepção essa validada, principalmente, pelo depoimento prestado pelo Professor Fundador.

Para os sujeitos-interlocutores, fizemos uma pergunta direcionada a essa possível influência do currículo do curso com as concepções pedagógicas críticas do curso. Dentre as respostas tivemos alguns sujeitos-interlocutores que afirmaram essa percepção e outros que negaram. Portanto, por ser um tema chave nesse estudo, apresentamos tanto os que afirmaram como os que negaram de forma conjunta para que tenhamos um melhor aprofundamento.

Antes disso, destacamos a dificuldade dos sujeitos-interlocutores em compreender a pergunta e principalmente a expressão “crítica” que ainda causa certa confusão. Percebemos que alguns percebem a “crítica” como uma simples reclamação sem posicionamento, como um caráter de uma pessoa que “reclama de tudo”, portanto de uma pessoa não muito sociável. Isso demonstra que ainda temos muito que avançar na educação, num modo geral, no que se refere à “formação de sujeitos críticos”, pois as leis, de um modo geral, estabelecem isso como um ideal de uma verdadeira educação para a cidadania, mas as condições opressivas e desiguais da nossa sociedade induzem as pessoas a se conformarem com suas condições, numa alienação que acaba quase se naturalizando no neoliberalismo e no atual sistema capitalista.

Agora apresentamos as respostas dos Sujeitos à pergunta: “Você acredita que podemos considerar que o currículo do curso aproxima-se das tendências ou concepções críticas da Educação Física?”. Para melhor organizar, dividimos as respostas de acordo com o ano de colação de grau. Assim, primeiramente temos os Sujeitos 7.1 e 7.2, que se manifestaram reconhecendo tal aproximação:

Acredito! Veio um **currículo muito novo** e bacana bem voltado para a licenciatura. Os currículos da região eram bem voltados para os esportes, pois eram todos de licenciatura plena [aqui o sujeito se refere ao modelo curricular antigo de Educação Física, orientado pela Resolução nº 03/CFE/1987] e ali foi o primeiro currículo da região voltado para uma área só, que era a licenciatura básica [licenciatura plena com atuação na Educação básica], então nesse lado eles foram maravilhosos. Foi um currículo bem legal que realmente abriu, a própria Universidade ali, uma gama de ideias diferentes em relação à estrutura de currículo (SUJEITO 7.1, grifo nosso).

Eu acho que tem certa relevância [se referindo à influência crítica do currículo] até porque, eu percebi isso muito! E eu não posso dizer que não, porque nos concursos que eu tenho feito, e quando eu fiz o meu concurso, eu percebi que **eu tinha uma facilidade muito grande relativa aos outros candidatos**, pra mim, o que estava dito ali era um “ABC”, era simples, eu já tinha observado e já tinha aprendido isso, **muitas pessoas não tinham nem visto coisa parecida**, e para mim era muito simples, era fácil, [...], então para mim era muito tranquilo (SUJEITO 7.2, grifos nossos).

O Sujeito 7.1 acredita que o curso foi “maravilhoso” nesse aspecto, pois reconhece que tiveram conhecimentos novos em relação aos outros cursos da região, o que o fez pioneiro no que se trata de um curso de formação de professores. Quando o mesmo se refere à “gama de ideias diferentes em relação à estrutura de currículo”, percebemos que a visão de mudança e a compreensão de um currículo que foge dos modelos anteriores às novas diretrizes pode ser considerado uma constatação empírica da organização curricular prevista no PCIC, que apresenta a concepção de “campos do conhecimento” articulados por “eixos orientadores”.

O sujeito 7.2 reconhece a aproximação com as concepções críticas, pois atribui isso ao fato de ter conseguido uma boa colocação em um concurso público na qual existiam questões que tratavam das

concepções críticas da Educação Física, o que parece fazer com que o currículo correspondesse às expectativas das redes públicas contratantes.

Agora vamos às respostas dos Sujeitos 9.2, 9.3 e 9.4, que também reconheceram uma aproximação do currículo do curso com as concepções pedagógicas críticas.

Se aproxima sim! Porque **acho que a visão do curso todo é em cima disso** ai! E eles conseguem, eu me lembro muito bem das aulas que tinham conosco, que eram de dar uma bola, um cone e uma corda e nos alunos elaborávamos a aula. Eu acho que essa era a intenção que eles queriam passar para nós, quando nós estivéssemos com nossos alunos. [...] eu pelo menos entendi como eram essas aulas, não é nós [professores] que vamos dar a aula, eles [os educandos] é que **vão ter que trabalhar no coletivo, eles vão ter o lado crítico e vão formar uma aula do jeito deles** (SUJEITO 9.2, grifos nossos).

Sim, é possível, **ocê consegue visualizar com a explanação dos professores a ideia de uma abordagem crítica**. Que isso é uma tendência mundial, quando você fala em formar indivíduos críticos, a Educação Física não podia ficar fora. [...] Então a UNIVALI **conseguiu me mostrar isso com clareza**, por exemplo, eu consegui ver que a ideia de você se apropriar das teorias críticas, das concepções críticas, da **crítico-emancipatória, a superadora, aulas abertas**, isso ficava bem claro, eles passavam: oh, você tem que pensar dessa forma a Educação Física. Pense dessa forma a Educação Física, pense também no lado da **cultura corporal de movimento**, lá da cultura corporal, eu lembro de **João Batista Freire** que era bem importante nesse processo também de pensar numa Educação Física crítica, não pensar numa Educação Física somente fragmentada, mas uma Educação Física de corpo inteiro (SUJEITO 9.3, grifos nossos).

Eu acredito que com certeza o **currículo foi montado pensando nisso...** e eu acredito que sim, porque todas as disciplinas tiveram uma ordem de

continuidade, [...] eu acredito que o currículo foi bem claro, [...] Eu acho que da forma que eu estudei ele, eu achei que ele foi dentro de uma ordem cronológica lógica, e essa questão de ser pensada nas abordagens, eu acredito que sim, porque vai trabalhando **no decorrer do curso com todas as abordagens, aprende todas as abordagens, todas as metodologias possíveis, todas as formas de montar a aula, qual a tendência seguir, qual a abordagem seguir, em relação a realidade de cada escola, de cada turma, de cada aluno, eu acredito que foi atingido** (SUJEITO 9.4, grifos nossos).

O Sujeito 9.2 reconhece que o curso teve uma visão centrada nas concepções pedagógicas críticas, e traz um relato de uma experiência próxima de uma concepção de aulas abertas em que ocorreu em sua graduação. No entanto percebemos que o mesmo possui uma visão contraditória, quando percebe que, “os seus educandos terão autonomia para desenvolver as atividades sem a mediação do professor e da forma que eles quiserem”, numa concepção de “aulas abertas”, essa autonomia dada aos educandos só ocorre com um trabalho conjunto entre o professor e seus educandos, por meio de problematizações, portanto não é “uma aula do jeito deles”.

Já o Sujeito 9.3, além de reconhecer tais influências críticas, reconhece que de forma clara foram apresentadas as concepções pedagógicas: crítico-emancipatória, a crítico-superadora, as aulas abertas e ainda relata sobre a concepção “construtivista” de João Batista Freire. A sua fala demonstra certa segurança sobre esses conhecimentos e é interessante que ele se refere também a um objeto da Educação Física, que reconhecemos como fruto das discussões críticas do MREF, no caso estamos falando da “cultura corporal de movimento”.

Ainda nesse grupo temos com o Sujeito 9.4 uma reafirmação das influências críticas do currículo e, nesse caso, ele deixa bem claro que desde o começo de sua formação ele fora apresentado a todas as abordagens pedagógicas, incluindo as críticas, e além de ter aprendido sobre, demonstra também que aprendeu como aplicá-las em diversas situações da realidade educacional. Essa apropriação mais didática com as concepções reconhecida por esse sujeito, acreditamos que seja pelo seu bom aproveitamento com as disciplinas teóricas e pedagógicas gerais e com os “projetos integradores”. O que reafirma a ideia, já destacada anteriormente, de que o aproveitamento dos educandos com

todas as disciplinas do curso foi fundamental e decisivo para a construção de uma “identidade docente”, enquanto acadêmicos.

Agora apresentamos as falas dos sujeitos-interlocutores, que embora reconheçam que o currículo do curso apresentou os conhecimentos das concepções pedagógicas críticas, teceram críticas referentes à forma que foram ofertados esses conhecimentos, portanto, percebem uma “limitação” do currículo e chegam inclusive a reconhecer que o curso não se aproximou das concepções pedagógicas críticas. Como foram somente três Sujeitos que perceberam esse “limite” do curso, juntamos esse em um único grupo. Seguem suas respostas:

Do que eu aprendi na faculdade, eu ainda tive que buscar conhecimento fora, não foi só na faculdade, **foi passado superficialmente, não foi uma coisa aprofundada isso foi uma falha.** O que é uma abordagem crítico-superadora? O que é a abordagem crítico-emancipatória? O que são aulas abertas? **Isso é uma coisa que, eu sinceramente, eu com meus quatro anos de prática, tenho certa dificuldade sobre isso aí!** Porque isso é uma coisa que, eu volto lá no currículo, **teria que ter mais disciplinas práticas voltadas a esse conhecimento.** [...] E eu tenho certa dificuldade sobre essa questão, não adianta eu chegar assim, estou sendo sincero, e dizer: a eu dou uma aula crítico-superadora, eu dou uma aula crítico-emancipatória que é assim. Não! Eu tenho dificuldades (SUJEITO 9.1, grifos nossos).

Nem um pouco! Porque **a gente não estudou muito as concepções da Educação Física no curso.** Tanto que essa base que eu tenho hoje das concepções da Educação Física eu peguei dos livros, eu busquei e fiz cursos [...] Na sala de aula **os professores não entravam assim detalhadamente nas teorias.** Tivemos um professor [O professor A] que era o único que pegava “firme e forte” com as teorias [...] os outros, assim, **deixaram um pouco a desejar em relação a essas teorias.** [...] nenhum momento foi passado, isso não posso dizer. **Teve esses momentos só que foram muito poucos, a gente não estudou “firme” isso.** Por exemplo: nós tivemos uma aula com [outro professor] que a

gente falava muito das concepções da Educação Física, mas **não foram momentos assim durante o curso que os professores nas suas disciplinas focavam** assim. Eles passavam, apresentavam para nós as concepções, mas a gente não as estudava a fundo [...] **quando a gente chegou no primeiro estágio não conseguíamos discernir que concepção usar** [...] foi passado bem lapidado, ensinaram, mostrou como que era as concepções, alguns autores, **mas foi muito pouco** (SUJEITO 8.1, grifos nossos).

Olha vou ser bem sincera [...] **Não, não atingiu isso**. Por que eu acredito que **faltou um pouco dos profissionais**, os profissionais contratados pela UNIVALI [...] e eu tive a chance de ter aula com o [professor A] que foi um, em minha opinião, que ajudou bastante nessa questão da **visão crítica** e tudo mais, mas **eu acho que faltou bastante até**, eu acredito que [...] eles excederam a quantidade de anatomias, por exemplo, nós tivemos duas anatomias. [...] Para o conhecimento da formação humana e tudo mais, nós só tivemos uma disciplina, então é assim **a UNIVALI ela diz que ela não é, digamos assim, “biologicista”, mas ela acaba se tornando** (SUJEITO 8.2, grifos nossos).

Como já anunciamos, os três “não negam” que tiveram acesso a esses conhecimentos críticos, mas de um modo geral suas críticas foram sobre a pouca “quantidade” e “profundidade” desses conhecimentos.

O Sujeito 9.1 percebe que esses conhecimentos das concepções pedagógicas críticas foram transmitidos de forma “muito superficial”. Tanto que reconhece que ainda hoje, em sua prática profissional, mesmo buscando por outros meios (não mencionados quais), possui dificuldades sobre uma aplicação desses conhecimentos e acredita que isso possa ter ocorrido também pela falta de disciplinas práticas que os tematizassem.

O Sujeito 8.1, logo de início nega uma possível proximidade do currículo com as concepções pedagógicas da Educação Física. Atribui parte dessa culpa aos professores das disciplinas que não se aprofundavam nessa temática, mas reconhece que dentre esses professores teve um que, diferente dos demais, “pegava firme” nessas

teorias. Na sequência de sua fala, de forma menos “agressiva”, reconhece que o currículo do curso ofereceu esses conhecimentos, e chega a nomear outro professor que abordava bastante os conhecimentos das concepções pedagógicas em sua disciplina. Esse Sujeito anteriormente tinha reconhecido que teve muitas dificuldades com o seu primeiro estágio, e novamente, nos dá mais uma “evidência” dessa situação, quando se refere que chegou nesse primeiro estágio tendo dificuldades de “discernir qual concepção pedagógica utilizar”.

Por fim, o Sujeito 8.2, de forma objetiva, “nega uma possível influência do currículo do curso com as concepções pedagógicas críticas”, e não diferente do Sujeito 8.1, atribui essa culpa aos professores responsáveis pelas disciplinas do curso. Chamou-nos a atenção que esse Sujeito também elogiou o Professor A, que o reconhece com um que o auxiliou em uma “visão crítica”. No fim de sua fala, percebemos certa contradição e incoerência, pois primeiramente relata que só teve uma disciplina voltada a conhecimentos de formação humana, o que não condiz com a nossa análise documental em cima do PCIC (2004), depois se refere às duas disciplinas de “Bases Biológicas” do curso como sendo “Anatomias” e ainda julga como sendo essas duas um excesso, o que poderia ser associado a uma visão “biologicista” deste curso. Não concordamos, em partes, com essa fala, pois como já verificamos anteriormente, as disciplinas de Base Biológicas já vislumbram uma possível superação de uma visão biologicista tradicional, dicotomizada entre forma e função, pois condensam os conhecimentos anatômicos e fisiológicos⁴⁶, conferindo um aspecto mais didático aos acadêmicos, e uma melhor articulação desses conhecimentos com as disciplinas subsequentes como a “Cinesiologia” e a “Fisiologia do Exercício”.

Numa análise conjunta desses Sujeitos, a respeito da pouca “quantidade” de disciplinas que oferecem tais conhecimentos críticos, pela nossa análise documental do PCIC (2004), baseada nas ementas e bibliografias, verificamos que dentro da matriz curricular do curso tivemos várias disciplinas que abordam tais conhecimentos.

⁴⁶ Vale lembrar que esses dois conhecimentos (Anatômicos e Fisiológicos do corpo humano) são ambos encontrados em disciplinas isoladas tradicionalmente em todos os currículos de cursos superiores da área da saúde. Essa simples mudança presente nesse currículo rompe com uma tradição médica que ainda se faz presente em cursos de Medicina onde existe uma certa “tradição disciplinar”.

Agora se tratando de uma pouca “profundidade” desses conhecimentos nas disciplinas, reconhecemos que a nossa análise documental não conseguiu dar respostas a esse nível. O que nos remete a Goodson (1995), que compreende que, diferente de um “currículo escrito” (formal), temos também um “currículo em ação” (materializado) que pode seguir outras orientações. Nesse sentido, estabelecendo uma espécie de comparação, podemos reconhecer que os professores responsáveis por ministrar tais “disciplinas que tinham como características abordarem os conhecimentos das concepções pedagógicas críticas da Educação Física”, puderam ou não ter materializado em suas aulas (Currículo em ação) os conhecimentos previstos pelo documento (Currículo escrito).

Sendo assim, podemos interpretar que os dois Sujeitos, o 8.1 e 8.2, que colaram grau em 2008, podem ter tido experiências divergentes em relação aos que colaram grau em 2007 e alguns de 2009, pois poderiam ter cursado as mesmas disciplinas só que com professores diferentes e com visões políticas e epistemológicas diferentes. Entretanto, também temos que considerar que esses mesmos Sujeitos (8.1, 8.2), juntamente com o Sujeito 9.1, foram os que, anteriormente, tratando-se dos “Projetos Integradores”, demonstraram certa “frustração” com os “conhecimentos teórico-pedagógicos” presentes nesse, julgando-os como excessivos. Portanto, os “conhecimentos críticos” presentes nas concepções pedagógicas podem também terem sido interpretados como algo que, por visar uma mudança de concepção de Educação Física, não teve a “sintonia” esperada de antemão por alguns acadêmicos que se enquadravam nas características ingênua/imaturas reconhecidas pelo Professor Fundador, e assim não aproveitaram bem esses conhecimentos.

E) Avaliação Geral do currículo

Finalizando, fazemos um retorno à primeira impressão dos sujeitos-interlocutores; para tal voltamos à primeira pergunta feita nas entrevistas que foi a seguinte: “Quais conhecimentos que os mesmos se apropriaram do curso e que julgavam essenciais para o exercício da docência”? Partindo dessas respostas, criaremos as nossas sínteses conclusivas a respeito do currículo investigado por esse estudo.

Para organizar as respostas, seguiremos uma “lógica de proximidade”, portanto primeiramente seguem as respostas dos sujeitos-interlocutores que reconheceram uma relativa importância do currículo

(influência) em relação aos “aspectos didáticos pedagógicos” do ser docente:

A didática, a maneira de ensinar [...] ensinar alguém e toda essa questão de você aprender a ensinar, então isso foi o que eu mais aprendi e o que mais me chamou a atenção foi à questão das brincadeiras, você aprende a ensinar brincando, é o que me chamou atenção e é o que eu mais aprendi. [...] Por exemplo: citamos um esporte, eles deram várias atividades que eu pudesse fazer naquele esporte. O que eu extraí da faculdade, foi isso (SUJEITO 7.1, grifo nosso).

Primeiro a graduação nos da experiência e uma noção de como trabalhar [...] principalmente a forma da didática, **a didática de ensino** (SUJEITO 9.2, grifo nosso).

Além dos “aspectos didáticos”, outros também reconheceram como uma “influência” importante para sua formação docente todos os “conhecimentos pedagógicos” do curso.

O que marcou foi essa **vivência mais pedagógica** que eu não tinha da Educação Física, uma vivência mais intrínseca ao esporte eu já tinha [...], mas essa vivência mais acadêmica, de estudo com autores na qual eu desconhecia isso acrescentou um lado que até então eu não curtia tanto (SUJEITO 7.2, grifo nosso).

[...] **todo o conhecimento que a gente construiu dentro do curso de licenciatura foram muito úteis na minha prática docente.** Todas as formas de planejamento, de avaliação principalmente de avaliar as respostas dos alunos, [...] como avaliar essa vivência dentro da aula foram importantes (SUJEITO 9.4, grifo nosso).

Essas falas desses Sujeitos nos dão evidências de que esse currículo, tendo sido orientado pelas novas diretrizes curriculares, conseguiu certo êxito em se tratando de uma formação específica para a docência, que coincide com um caráter de uma “identidade própria” em

relação a outras formações universitárias (bacharelado), como é desejado por essas novas diretrizes curriculares para a formação de professores.

Comparado ao formato anterior de formação de professores de Educação Física, esse currículo conferiu aos sujeitos uma formação pedagógica mais consistente e, como reconhecemos anteriormente que esse currículo também tinha inspirações em concepções pedagógicas críticas da Educação Física, a perspectiva de mudança na formação desses professores se deu em torno de concepções renovadoras de Educação Física. Nesse sentido de “mudança conceptual” temos as seguintes falas:

[...] eu entrei com um objetivo e sai com outro, com uma “cabeça” **totalmente diferente** [...] quando a gente começou a atuar na área, as próprias **escolas começaram a elogiar** os profissionais que estavam vindo da UNIVALI, porque estavam vindo com uma “cabeça diferente”, **eles estavam querendo mudar as coisas**, não era só jogar a bola para o aluno, estavam com **outra concepção**. Isso que eu achei que mais me ensinou, a importância que a Educação Física tem não é só naquela **concepção antiga** que os próprios professores têm, de que o professor só joga a bola. **Mudou até a visão dos professores que trabalham com a gente** (SUJEITO 7.1, grifos nossos).

[...] ver a Educação Física em uma visão fora das academias que era a que a gente tinha inicialmente [...] essa Educação Física um pouco **menos militarista**. [...] acho que a graduação ajudou sim, a ver esses vários lados, a ver várias linhas e ver que **a Educação Física é mais ampla do que eu imaginava no começo!** (SUJEITO 7.2, grifos nossos).

[...] depois que eu comecei a estudar que entrei no curso, eu tive uma **outra visão** né, de que o aluno tem que vivenciar aquilo e ele vai responder da forma como a realidade dele, o corpo dele, a mente dele, vai proporcionar. Então **é isso que o curso, praticamente, me fez entender**, por que até então, eu só pensava naquela coisa de dar

exemplos, da dança ser perfeita, do movimento ser perfeito, mas não é bem assim [...] **o curso com certeza me deu esse conhecimento, que eu só tive no curso, eu acho que eu não teria em nenhum outro lugar!** Até porque eu participei de equipe de rendimento de natação, de handebol, não necessariamente rendimento, mas amador, pela cidade, e que **se eu tivesse continuado com aquele pensamento, eu não teria sido a professora que eu sou**, no caso, teria outro pensamento (SUJEITO 9.4, grifos nossos).

[...] eu acredito que **o conjunto dos conhecimentos**, tudo que você agrega de conhecimentos é o que você vai utilizar na sua prática docente. Então na universidade **o que me chamou atenção foi a ideia de envolver uma ideia colaborativa de trabalho com os alunos na escola**, ajuda a colaboração, a ideia de você fazer **aulas cooperativas dentro dos jogos** (SUJEITO 9.3, grifos nossos).

Na fala do Sujeito 7.1, além de ele assumir que o curso o possibilitou uma mudança na sua concepção de Educação Física e, conseqüentemente, em sua identidade docente, ele relata que houve uma “boa recepção das escolas” da região aos egressos desse curso, que diferente do que vinha sendo outros professores, esses queriam mudar a realidade da Educação Física nessas escolas, o que vem permitindo até “uma ressignificação da própria disciplina de Educação Física pelos professores de outras áreas”.

Tanto o Sujeito 7.2, que reconhece que o currículo foi “menos militarista” em seu ponto de vista, quanto o Sujeito 9.4, que descreve de forma bem clara que sua visão esportivista e de padrões de movimento “perfeito” mudou para uma visão mais compreensiva com seus educandos, eles nos dão evidências de que essas mudanças, balizadas pelas novas diretrizes e pelo MREF, conferem a esse currículo uma proximidade com um paradigma curricular Circular-consensual (MOREIRA, 1990), pois nos dão características de um interesse em compreensão, e ao fugir de uma lógica próxima a militar podemos associar como um distanciamento de um interesse em “controle técnico”.

Com a fala do Sujeito 9.3 reconhecemos que o currículo apresentou a ele uma nova forma de se trabalhar com a Educação Física

nas escolas, que seria por meio de um trabalho pedagógico mais colaborativo e cooperativo dentro de jogos. Nesse sentido, percebemos nesse caso uma influência das concepções pedagógicas críticas da Educação Física, portanto, também nesse caso, distanciando-se de um “paradigma técnico-linear” (MOREIRA, 1990).

Em síntese, baseando-nos nas falas dos sujeitos-interlocutores e em nossas análises, reconhecemos que esse currículo teve êxito em relação a uma “formação docente” dentro do que se esperava nos princípios das novas diretrizes curriculares. A estratégia de adoção dos “projetos integradores” nas disciplinas “Prática em Educação Física” para contemplar às 400 horas de PPCC, demonstrou que auxiliou na constituição dessas identidades docentes desde o início do curso e permitiram uma preparação aos “Estágios Supervisionados”.

Tivemos algumas “limitações” apresentadas em relação aos “Projetos Integradores” que demonstram que, entre outras disciplinas, essas, ao conferir uma formação teórico-pedagógica geral, visando a uma docência com uma identidade própria, para alguns sujeitos-interlocutores constituíram-se em uma “mudança drástica”, pois seus referenciais de aulas de Educação Física ainda eram baseados em uma Educação Física mais tecnicista/esportivista, presente no imaginário social. Alguns sujeitos dentro dessa lógica demonstraram uma “frustração” e até certo “descompromisso” com essas disciplinas mais pedagógicas, o que ocasionou a alguns um despreparo com os “Estágios Supervisionados” que ficou com a responsabilidade de inserir, dentro do possível, esses conhecimentos que antes não foram apropriados. Tanto foi que, os “Estágios Supervisionados” de um modo geral, não foram criticados e para alguns sujeitos-interlocutores eles foram os principais momentos de sua formação enquanto professores.

Reconhecemos que a estratégia adotada pelo currículo de condensar disciplinas, que antes eram isoladas em disciplinas generalizantes, foi uma tentativa em prol de uma melhor organização curricular e que conferisse uma facilitação didática no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos dessas disciplinas. Entretanto, os sujeitos-interlocutores, de um modo geral, não reconheceram essa estratégia como a mais adequada, e teceram críticas no sentido de que o conhecimento era muito superficial. Mais uma vez percebemos que uma herança esportivista/tecnicista colaborou para causar certo pré-conceitos dos acadêmicos acerca dessas novas disciplinas.

Tratando-se dos conhecimentos das novas “concepções pedagógicas da Educação Física” e principalmente das “críticas”, todos os sujeitos-interlocutores reconheceram que foram apresentados tais

conhecimentos nas disciplinas do curso. Desses Sujeitos, três apontaram também “limitações” referentes à oferta desses conhecimentos, que julgam não ter havido uma profundidade e que teve pouca conexão com a prática. Porém, o que prevaleceu, nesse sentido, foram as boas influências que essas concepções pedagógicas trouxeram a esses Sujeitos.

Esse currículo trouxe mudanças significativas na identidade docente dos professores de Educação Física na região. Portanto, teve certo êxito tanto em uma “formação docente”, que era prevista pelas novas diretrizes, como também, em alguns casos, conferiu mudanças epistemológicas atribuindo uma “identidade docente de Educação Física mais crítica” e mais próxima do que se previa nas concepções pedagógicas críticas do MREF.

2.3.2 Práticas e Perspectivas Pedagógicas Críticas: entre a adesão e a resistência às concepções de Educação Física presentes na cultura escolar

Nessa parte do trabalho, detemo-nos a uma análise das “Práticas Pedagógicas” que os sujeitos-interlocutores descreveram em relação ao seu dia a dia no exercício da profissão docente em Educação Física, e sobre os seus posicionamentos diante das dificuldades e/ou “situações limites” presentes no cotidiano escolar que, de acordo com suas respostas, podem ser caracterizadas como uma “Perspectiva Crítica” ou uma postura “adaptativa” e “submissa” que vai conceber uma prática pedagógica menos progressista, portanto, mais tradicional.

Nessa parte específica das entrevistas, perguntamos aos sujeitos-interlocutores como eles pensavam e planejavam suas aulas, detalhando sobre o processo de escolha dos objetivos, conteúdos, metodologias/estratégias e da avaliação presentes em seus planos de ensino e planos de aula. Foram questionados também sobre o nível de autonomia que tinham para poder alterar tais planos, se era possível incluir outros conteúdos não contemplados nesses, se seguiam um Plano de ensino já construído por outros, ou seja, um “currículo oficial”, quais instrumentos avaliativos eram utilizados e se era possível utilizar outros, em qual(ais) tendência(s) ou concepção(ões) pedagógica(s) da Educação Física suas aulas se embasavam ou se aproximavam e por fim, retornamos ao “currículo do curso” quando alguns sujeitos-

interlocutores foram indagados sobre, em que medida atribuíam suas perspectivas críticas ao conhecimento obtido no currículo do curso.

Com uma análise transversal entre os questionamentos e as respostas dos sujeitos-interlocutores obtivemos posicionamentos diversos que demonstram professores ora buscando inserir novas práticas pedagógicas, que denominamos “práticas inovadoras”, ora reproduzindo práticas docentes já consolidadas, a que chamamos de “tradicional”. No entanto, independentemente de suas visões de mundo, tais professores estão imersos em realidades singulares que podem tanto favorecer como breçar suas opções pedagógicas dentro do que julgam como sendo uma aula de Educação Física adequada. Portanto, dentro dessas realidades escolares que são singulares e ao mesmo tempo permeadas por uma diversidade de subjetividades com diferentes visões de mundo, existe uma cultura específica que influencia diretamente na prática pedagógica (e indiretamente na formação continuada) dos docentes. Podem ser consideradas “culturas escolares” (PICH, 2009) e, no presente estudo, revelaram-se muito significativas para a compreensão das possíveis características críticas da formação dos docentes e de suas práticas, a partir dos relatos destes. Em vista disso, optamos por proceder a um pequeno “excurso conceitual” sobre o tema da cultura escolar, que vai a seguir.

Excurso Conceitual sobre Cultura Escolar:

Baseando-nos em leituras decorrentes dos possíveis impactos que as novas concepções pedagógicas causaram no final dos anos de 1990 e durante os anos 2000, verificamos que os estudos voltados a Educação Física escolar, em uma perspectiva crítica, tiveram que se aproximar de “novas orientações” que contribuíssem no sentido de um melhor diálogo entre os interesses críticos discutidos e pesquisados pelos intelectuais da área, com os professores de Educação Física da educação básica em suas práticas cotidianas (PICH, 2009; BRACHT, 2010a). Betti (2005) citado por Pich (2009, p. 233), demarca essa aproximação dos intelectuais ao campo escolar como um movimento de retorno “ao interior da Educação Física viva”, pois o fascínio que as bases científicas e filosóficas causaram a esses, em contrapartida os distanciou da prática pedagógica nas escolas.

Somando a isso, temos com Bracht (2010a, p. 104-105) um reforço a essa tese.

Entendo que o movimento crítico da educação ou de alguns de seus segmentos foi levado a uma revisão metateórica no tocante à teorização educacional em decorrência, também, da constatação de que a prática pedagógica (agora entendida como intrinsecamente política) **resiste mais à mudança do que aquele “otimismo” inicialmente supunha**. Isto é, fez-se a dura constatação de que, para mudar a prática pedagógica dos professores, não basta escrever diretrizes educacionais para uma rede de ensino dizendo que a prática pedagógica daquele momento em diante basear-se na “pedagogia histórico-crítica”; nem mesmo é suficiente promover debates para e com os professores sobre essa “nova pedagogia”. **Os processos de transformação da prática, porque envolvem seres humanos, são muito mais difíceis e complexos** (grifos nossos).

Nesse movimento de retorno ao campo escolar, tivemos diversos estudos que em seu cerne habitavam diversas inquietações, tais como: como mudar a prática dos professores de Educação Física que se encontram imersos em realidades tão complexas e com tantas visões de mundo diferentes? Se podemos mudar, o que mudar? Afinal, os professores de Educação Física querem mudar?

Entre esses estudos, que Pich (2009, p. 233) compreende como uma nova corrente de pesquisa da Educação Física escolar, as quais objetivam “[...] compreender a vida dos professores das escolas”, destacam-se:

[...] a compreensão de como se constituem os saberes docentes (LOCATELLI, FERREIRA NETO, DOS SANTOS, 2003), as trajetórias biográficas dos professores (FIGUEREDO, 2004), os processos de socialização profissional, (FARIA, SHIGUNOV, NASCIMENTO, 2001), a relação entre o trabalho docente e a síndrome de esgotamento profissional (SANTINI *et al.*, 2003), a maneira como se legitima a Educação Física

nas instituições escolares (CARDOSO, 2001), e as possibilidades de trabalho colaborativo entre as universidades e as escolas a partir da pesquisa-ação (BRACHT *et al.*, 2001), para situar as temáticas mais relevantes (PICH, 2009, p. 233-234).

Esses novos estudos passaram a compreender que os professores de Educação Física na educação básica, em seus contextos escolares, deixam de serem vistos “[...] como aqueles que ‘sofrem’ o conhecimento produzido no campo acadêmico e passam a ser concebidos como sujeitos que produzem conhecimentos próprios sobre o cotidiano escolar para orientar sua prática pedagógica” (PICH, 2009, p. 234). Portanto, começam a valorizar esse conhecimento “tácito” produzido pelo professor que se apropria de sua realidade e nela busca se adaptar e, de seu modo, nela intervir.

Essa “realidade escolar” na qual os professores de Educação Física, entre outros agentes, estão inclusos, começou a demandar novos estudos que buscassem compreender suas relações com o conhecimento nelas produzidos. É aí que surge

[...] uma nova vertente de estudos da Educação Física escolar que, dando continuidade e motivado, em boa medida, pelos estudos anteriormente referidos, assumem como principal referência a compreensão da escola como um espaço de produção de uma cultura específica, a **cultura escolar**, e não mais como um espaço de mera reprodução de processos macro-sociais, como por exemplo, o esporte de rendimento (PICH, 2009, p. 234, grifo nosso).

O conceito de cultura escolar já fora mencionado por Vago (1996), em seu artigo “O ‘esporte na escola’ e o esporte da escola’: da negação radical para uma relação de tensão permanente”. Nesse estudo, ele estabelece um diálogo com os trabalhos de Bracht (1992) acerca do esporte “na” escola, que assume os códigos do esporte de rendimento, e o esporte “da” escola que seria um esporte produzido no interior da escola, assim assumindo os valores educacionais construídos pela “cultura escolar”. Portanto, baseando-se em autores como André Chervel, António Nóvoa e Jean-Claude Forquin, Vago (1996, p. 4) entende que

[...] a escola, como instituição social, pode produzir uma **cultura escolar** de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, como escreveu Bracht, estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade (grifo nosso).

Após essa aproximação inicial dos estudos sobre cultura escolar, Vago (2003) acrescenta a influência de outros dois autores, Antonio Viñao Frago e Dominique Julia, que vem baseando os estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da educação (GEPHE/UFMG) que, entre outras temáticas, vem produzindo estudos sobre cultura escolar.

Para esse estudo vamos nos basear preferencialmente em Pich (2009) quando nos referirmos a “cultura escolar”. Em seu artigo “Cultura escolar, vida das escolas e Educação Física escolar: balanço e perspectivas” (2009), Pich reconhece que a expressão entrou no campo da Educação Física escolar de forma aligeirada e, portanto, isso pode ter causado interpretações muito rasas. Assim, o autor apresenta uma genealogia dos diversos conceitos de cultura escolar envolvendo vários estudiosos⁴⁷, que nos permite uma melhor compreensão acerca do nível de autonomia que as escolas possuem na produção de sua cultura escolar segundo esses estudos.

Um denominador inicial que podemos atribuir como sendo comum a todos esses estudos investigados por Pich, é o “[...] pressuposto teórico-metodológico que concebe a escola com um espaço de produção de uma cultura própria. Para designar (e instituir) essa realidade, teóricos contemporâneos da educação têm se valido do conceito de cultura escolar” (PICH, 2009, p. 235).

Nesse balanço conceitual estabelecido pelo estudo de Pich (2009) temos a seguinte conformação:

É importante destacar, ainda, que não há uma postura unívoca quanto ao grau de autonomia da escola para a produção da sua vida, mas um leque de posicionamentos que, mesmo compartilhando do pressuposto antes mencionado, contemplam

⁴⁷ Entre esses estudiosos, o autor se refere a: Angel I. Pérez Gómez, André Chervel, Jean-Claude Forquin, Antonio Viñao Frago e Dominique Julia.

graus maiores ou menores de autonomia. Se nos pautamos por uma lógica de um *continuum* dessas posições podemos situar a Dominique Julia e André Chervel como aqueles que se posicionam no extremo de maior autonomia, isto é, de maior abertura à capacidade de ação da escola e seus agentes; enquanto Angel I. Pérez Gómez se situa no extremo oposto, que ainda atribui um peso considerável aos condicionantes estruturais. Entre eles se encontram Jean-Claude Forquin mais próximo de Julia e Chervel, e Antonio Viñao Frago que se aproxima da posição de Pérez Gómez (p. 237-238).

Portanto, os estudos demonstram que, de acordo com as relações internas e externas escolares que envolvem os interesses dessa na sociedade, teremos relações diferentes no que se refere à autonomia dessas escolas em construir conhecimento, sua cultura escolar.

Uma definição de cultura escolar que nos identificamos e que serviu a esse estudo foi a de Viñao Frago (2004). Pich (2009, p. 244) reconhece que esse estudioso espanhol se baseou em Dominique Julia e André Chervel e que:

[...] tem se ocupado em realizar uma elaboração teórica mais complexa desse conceito, bem como por ser a principal referência nos estudos pautados na categoria de cultura escolar, tanto no âmbito da Educação, quando da Educação Física.

Outra preferência que tivemos por esse autor se deu por sua preocupação em tratar das singularidades de cada instituição escolar; assim ele se refere preferencialmente pelo termo “culturas escolares” (PICH, 2009), já que os universos escolares, assim como a subjetividade dos homens, são muito complexos.

Essa preferência pela expressão “culturas escolares” se observa na sua primeira definição publicada aqui no Brasil em 1995.

Ele considera a cultura escolar como o “conjunto de aspectos institucionalizados” da escola, e a define da seguinte maneira: “Y si, es cierto, **la cultura escolar es toda la vida escolar**: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer” (FRAGO, 1995,

p. 69 – o negrito é nosso). Situar a cultura escolar enquanto a “vida da escola” supõe entender que há uma produção cultural que é específica da instituição escolar (de cada escola) e que ela tem uma dinâmica própria para perpetuar e se modificar no tempo e no espaço (PICH, 2009, p. 244, grifo no original).

Diferentemente de Julia e Chervel, que se posicionam claramente a favor das possibilidades criativas da escola, Viñao Frago é mais próximo da ideia de persistência, de reprodução da cultura escolar já consolidada pela escola, mas admite a mudança, como um processo lento (PICH, 2009), o que se assemelha, em nossa opinião, com muitas realidades educacionais brasileiras, que tendem a resistir a qualquer mudança, tanto de ordens legislativas (reformas educacionais) como por atitudes de agentes individuais que tentam implantar novas metodologias (professores inovadores).

Ainda, reforçando esse sentido de mudanças em longo prazo nas escolas.

Las culturas escolares cambian, solo que de forma gradual y lenta, en general a largo plazo aunque en fases de intensidad os ritmos diferentes. Además, la innovación y el cambio sólo pueden originarse y producirse en el seno de las mismas, y tomando conciencia al mismo tiempo, quienes las promueven, de cuáles son los rasgos y elementos que caracterizan dichas culturas, y de cómo estos rasgos y elementos pueden originar resistencias y obstáculos o, por el contrario, apoyos y soportes en los que asentar los procesos de cambio (VIÑAO FRAGO, 2004, p. 71).

Compreendemos que essa compreensão a que nos referimos nesse excuro sirva não só para melhorar a análise desse estudo, mas também para perspectivar novas investigações sobre a Educação Física escolar. Nessa mesma linha temos alguns estudos que indicamos que demonstram o quão vem contribuindo essa aproximação com as culturas escolares. São eles: Almeida e Fensterseifer (2007), que em um estudo empírico com duas professoras, demonstram como a cultura escolar pode modelar a identidade docente de modo a reproduzir posturas conservadoras em novos professores; temos também dois estudos que

demonstram uma preocupação com as condições dos professores em suas culturas escolares, condições essas que vem colaborando com o processo de “desinvestimento pedagógico” (MACHADO *et al.*, 2010) e com o “abandono do trabalho docente” (PICH; SCHAEFFER e CARVALHO, 2013).

Para finalizar, encontramos ao final do artigo de Pich (2009) uma proposta de investigação que se assemelha com os esforços empregados nesse estudo e, portanto, auxiliam como uma espécie de “justificativa” para o nosso estudo.

Um primeiro problema a ser investigado com maior profundidade é a reforma educacional da década de 90 e as relações estabelecidas pelos atores do campo acadêmico da pedagogia da Educação Física brasileira nesse movimento [MREF]. Entendemos que precisa ser problematizada a relação entre o notório avanço registrado no campo acadêmico da pedagogia da Educação Física no Brasil, as críticas feitas por esse movimento endereçadas ao esporte escolar praticado nos moldes do esporte formal, do esporte de rendimento, as mudanças estruturais do sistema educacional brasileiro, decorrentes da implantação de políticas neoliberais que implicaram numa fortíssima retração do Estado, e as mudanças ocorridas ao interior das escolas, em particular nas aulas do componente curricular Educação Física (PICH, 2009, p. 253).

Outra interferência que percebemos na constituição da “identidade docente” dos sujeitos-interlocutores e conseqüentemente nessas culturas escolares em que esses atuavam, foram as “políticas educativas” vindas de cima, ou seja, das secretarias de educação nesse caso. Essas secretarias, que agem buscando moldarem as suas escolas em favor de seus interesses políticos, vêm construindo normativas e diretrizes curriculares que vão, no sentido de “reforma”, buscar mudanças a essas culturas escolares que, dependendo da relação de poder dos agentes pertencentes dessas, podem resistir ou se adequar a

tais mudanças. Bem como apontado por Viñao Frago (2004 citado por PICH, 2009) quando esse reconhece que as mudanças nas culturas escolares só ocorrem de forma lenta, pois dependem de muitos fatores e posicionamentos dos agentes envolvidos.

Nessa análise, chamaremos essa interferência normativa como “reformas políticas” na educação. Tais reformas afetam a todos os professores, e não somente os de Educação Física, em nossos casos foram mencionados claramente as seguintes “políticas de reforma”: Política de metas de aprovação de alunos e um sistema avaliativo formal padronizado. Somando a essas ações “impositivas” das secretarias de educação, temos também outros agravantes que afetam a todos os professores, mas que não são “diretamente” percebidas como políticas de reforma e sim como situações opressivas⁴⁸, que infelizmente, tais profissionais vêm tendo que enfrentar e se adaptar para não “perecer”, são elas: quantidade excessiva de alunos por turma, pouco tempo de pesquisa e planejamento (hora-atividade) e a desvalorização em todos os aspectos da categoria docente.

Após essas considerações iniciais sobre os contextos em que os sujeitos-interlocutores estão inseridos, e suas condições de trabalho, focamos na Educação Física dessas realidades, suas concepções mais especificamente nesses casos. Concepções essas que vem sendo construídas e reconstruídas por todas as situações limites, políticas de reforma e pelos agentes envolvidos nessas culturas escolares. Desse modo, a “concepção de Educação Física” em tais contextos transitou entre duas concepções, uma onde a Educação Física “ainda é” culturalmente “posta de lado” em relação às outras disciplinas da instituição escolar e outra que ainda a percebe como uma atividade prática essencialmente “esportivizada”. Ambas, estão mais próximas de uma Educação Física tradicional, ou seja, é essa a visão predominante percebida de Educação Física pelos sujeitos-interlocutores desse estudo.

Nessa primeira concepção em que a Educação Física é digamos “marginalizada”, pois foi “deixada de lado” em relação às outras

⁴⁸ Tais situações opressivas, mesmo não sendo percebida diretamente como uma “política de reforma”, são na verdade uma política de “demolição”, pois nesse caso uma reforma seria uma expressão muito bonita para essa condição de desrespeito e desvalorização dos professores. Isso em nossa opinião são “frutos podres” de uma política opressiva (FREIRE, 2014) que vem utilizando a educação não como um instrumento para a emancipação dos homens e sim como um aparato ideológico que busca preservar o *status quo*, o conservadorismo e o reacionarismo em sua forma operante.

disciplinas, tivemos várias falas dos sujeitos-interlocutores que demonstram esse caráter despretensioso à mesma.

[...] a gente tá há três anos sem quadra, **três anos sem nada de quadra!** [...] eles falaram que a quadra ia ficar pronta em julho desse ano, mas até agora nada. A escola ficou pronta, a quadra não [!] (SUJEITO 7.1, grifo nosso).

[...] geralmente em primeiro momento não é pensado na Educação Física. Você **não tem um ginásio** ou uma quadra coberta, [...] temos **poucos materiais didáticos**, principalmente para o fundamental 1. Quando você precisa trabalhar com qualidade você precisa trazer esse material, tem que investir, tem que comprar, e adaptar usando materiais reciclados e outras coisas [...] (SUJEITO 9.3, grifos nossos).

[...] o professor quer fazer um curso de tal coisa, que é da Educação Física, mas nem que seja da Educação Física, eles não te contemplam, porque não pode ser liberado, por que... **dizem que isso não tem nada a ver com o que você vai usar na escola**, como não? Se é um curso da área da saúde da qual ensina o professor algo que ele possa trazer para os alunos, como primeiros socorros, porque que ele não pode fazer se é usado na sua área? Se é um curso de circo ou de dança, que é da nossa Educação Física e que é cobrado em nossa área, é da nossa grade [curricular], só que eles não a vê como se fosse da nossa grade (SUJEITO 7.2, grifo nosso).

[...] quando tem formação continuada ou tem conselho de classe, **a voz do professor de Educação Física sempre é a última voz!** [...] se ele [o prof. De Educação Física] tem que falar de certo assunto, esse assunto não é levado à tona. Então é assim, eu vejo um próprio, não seria uma discriminação, mas **uma restrição dos outros profissionais que estão ao redor**, parece que eles veem assim: ah é Educação Física, não pode reprovar na Educação Física se fizer fez, se não fizer não fez! [...] Exemplo: vou trabalhar no

laboratório de informática, tá agendado o laboratório de informática, mas a professora de matemática esqueceu de agendar o laboratório e quer usar na mesmo hora que eu. Quem é que vai ter a preferência? A professora de matemática, o profissional de Educação Física não tem que trabalhar teoria! Na **concepção da direção das escolas o profissional de Educação Física, ele não tem que trabalhar teoria**, Educação Física é prática, eu sempre escuto isso aí (SUJEITO 9.1, grifos nossos).

[...] quando faltam professores de outras disciplinas, acarreta tudo na Educação Física e tudo no seu espaço de trabalho! Então eles querem usar o seu material pra ficar sem fazer nada, querem usar o seu espaço também para jogar junto com a turma que estou dando aula, e isso tudo acaba virando uma “muvuca”, uma bagunça que é difícil para o professor controlar a sua turma e consegui controlar com as pessoas que estão em volta, e isso é frequente. se falta um ou dois professores já estraga todo o seu currículo daquele dia no seu planejamento [...] poderia acontecer de um professor pegar uma atividade e passar na quadra da sala para essa turma que está sem aula, mas não, **é mais fácil botar lá, o professor já está ali, ele se vira e cuida!** Geralmente já tem uma bola ou uma raquete para dar aos alunos (SUJEITO 9.2, grifo nosso).

Como vemos nessas falas, esse caráter desprezioso com a Educação Física vai desde a negligência de materiais e espaços de trabalho, passando pela negação de oportunidades de formação continuada, chegando ao ponto culminante de considerarem a Educação Física como uma mera atividade exclusivamente prática que visa cuidar da integridade física dos corpos ali presentes, não somente nas suas aulas como também em aulas vagas e porque não no recreio.

Em todas as falas percebemos que por parte da direção escolar ou dos outros professores a Educação Física para tais, configurou-se com uma “Educação Física tradicional”, onde sua base era oferecer aulas exclusivamente práticas, sem teoria, para educandos a partir dos anos finais do ensino fundamental, com “professores” treinadores, portanto

não compreendem de educação “intelectual”, podendo ficar a cargo de cuidar dos educandos enquanto os outros professores “intelectuais” tomam suas decisões em prol de uma formação que prioriza o intelecto em detrimento do corpo. O dualismo corpo/mente se expressa tão evidente que qualquer professor de Educação Física que tente fugir dessas regras, sofre represálias de várias formas, como bem apontado pelos sujeitos 7.2, ao dificultarem seu acesso a formação continuada e pelo 9.1 que se sente desprezado e excluído em seu meio.

Não consideramos tal situação como uma particularidade desse estudo, pois essa concepção de Educação Física que verificamos, se assemelha a concepção de Educação Física descrita por Pich, Schaeffer e Carvalho (2013, p. 632) em recente artigo:

A tradição da Educação Física (fortemente ancorada no imaginário social) se caracteriza por simplesmente “fazer os alunos correrem” e “gastarem energias”, não demonstrando nem a intencionalidade pedagógica das atividades realizadas, nenhum alicerce didático-pedagógico, sobre o qual se constrói a proposta de ensino-aprendizagem desenvolvida. No imaginário social da escola, os profissionais da área, muitas vezes, são vinculados a imagem de professores que “jogam a bola” para os alunos e não necessitam de sustento teórico-metodológico, preparação e planejamento para suas aulas.

E essa forma que vem sendo reconhecida a Educação Física, tem se enraizado na cultura escolar, portanto, podemos considerar como uma “cultura marginalizada da Educação Física”. Por ser “cultural”, seus efeitos, além de reforçarem o imaginário social, afeta de vários modos na construção da identidade desses professores, que dificilmente conseguem resistir e acabam reproduzindo tal cultura e se acomodando a essa infeliz visão deturpada da Educação Física. Como se observa nas falas dos Sujeitos 9.1 e 9.2:

Aí você tenta bater de frente, aí você é prejudicado [...] se não precisa de teoria, então não precisa de faculdade! Ah porque dar uma bola, qualquer um pode soltar. Pega um servente ali e; ah pega a bola ali com o servente e vamos bater bola! (SUJEITO 9.1).

[...] uma hora a gente cansa de brigar, e eu sei que a batalha tem que ser do começo até o final do ano, uma briga tem que ser até o final, de querer fazer o certo, querer não se deixar levar pelos alunos, tipo: olha, vamos jogar futebol hoje, amanhã também e amanhã também. Tem que se manter firme, e não é fácil, também é hipocrisia minha dizer que, todas as aulas que eu dei foram misturadas, aulas dirigidas. Não! Tem aulas que eles vão poder escolher o que vão fazer, a regra é não poder ficar sem fazer nada, pega um xadrez ou outra atividade para participar (SUJEITO 9.2).

Nessas duas falas verificamos “posturas adaptativas” nos professores e certo “abandono do trabalho docente” (PICH; SCHAEFFER e CARVALHO, 2013). Um demonstra estar chateado de não conseguir espaço para trabalhar com a teoria em suas aulas, e o outro demonstra que acaba cedendo ao pedido dos seus alunos que compreendem a aula de Educação Física como um momento de lazer predominando a prática hegemônica do futebol. Nos dois casos, essa condição marginalizada da Educação Física demonstra que vem assumindo um “papel formativo”. Essa formação permanente presente na cultura escolar pode vir a se tornar até mais significativa do que a formação adquirida pela formação inicial, em relação à construção da identidade desses docentes, como se referiu o sujeito 9.2 ao ser indagado sobre qual seria à medida que o currículo do curso teria influenciado na sua prática docente atual? Esse, sem titubear, atribui peso maior a formação da sua própria cultura escolar.

Acho que é mais por experiência profissional mesmo, aqui na prática. Porque lá na universidade, nós não temos noção de como que funciona, de como que é, de como que são os alunos. Aí tendo a experiência pratica de um ano para o outro você vai vendo que não muda muito, [...] eu acho que foi mais por experiência profissional (SUJEITO 9.2).

Ainda nessa questão, temos casos de sujeitos que buscam resistir, mas que ao se debaterem em “situações limites” que ameaçam sua “sobrevivência” na escola, acabam aderindo às exigências presentes em sua cultura escolar. Percebemos que uns aderem quase que “totalmente”

como no caso do Sujeito 9.2, e outros aderem, mas “boicotam” as situações que julgam erradas. Esse “boicote” pode ser creditado como um movimento de resistência às imposições das “políticas de reforma”, pois nesse caso, tais sujeitos colocaram a frente dessas os seus princípios, que foram construídos sobre influência do currículo do curso e de sua formação escolar, ou seja, antes do curso. Como podemos verificar nas seguintes falas:

[...] passam para nós as habilidades [imposição de políticas de reformas], que é uma “droga”, porque às vezes a gente trabalha com uma coisa mais específica e a gente não consegue colocar nessas habilidades. Vamos supor, trabalhei com xadrez no quarto ano e ali nas habilidades não tem isso e eu não consigo adicionar nada. [...] O sistema de avaliação é totalmente defasado e é horrível. Então a gente não se baseia muito na avaliação, **eu me baseio mais no ensinar**, porque se eu focar na avaliação eu enlouqueço! (SUJEITO 7.1, grifo nosso).

E em outro momento esse mesmo sujeito aponta outra interferência (reforma política) que vem buscando alternativas para “sobreviver” em seu contexto escolar:

[...] o sistema administrativo da escola não deixa dar nota abaixo de 6! Ano passado eu recebi até ameaça, porque eu estava dando notas abaixo de 6 porque o aluno não queria fazer aulas práticas aí ele perde ponto conforme ele não vai fazendo, esse era um critério que eu utilizei. Então aluno que não fazia nada eu falava com a orientação e a orientação não fazia nada, aí ele tirou nota baixa obvio. **Aí elas me ameaçaram, ai hoje eu não dou mais nota baixa**. Não me estresso mais com a nota (SUJEITO 7.1, grifo nosso).

Nesse mesmo sentido, o Sujeito 7.2 demonstra sua indignação com o que ele chama de “política de metas”.

[...] a questão da avaliação a gente sofreu muito grande em relação à que entrou agora, que é a questão de metas! As metas elas estão fazendo

fingir uma qualidade de ensino na qual não há! E é ridículo, porque coloca aluno semianalfabeto passando de ano pra que a cota de aprovação fique boa nas escolas! [...] se a escola estiver com um índice bom de aprovação, os alunos podem ser analfabetos que ninguém vai cogitar nada da escola, vão dizer que essa escola é uma das melhores do município!

[...] os professores, de certa forma, camuflam muito, hoje em dia a questão das notas porque são cobrados em relação as suas notas, **se aluno tira nota baixa a culpa é do professor**, se o aluno tira nota muito alta, o professor também é questionado às vezes porque tiro tão alto a nota, então quer dizer a gente nunca sabe o que pode e o que não pode. Então é melhor o meio termo às vezes, e quando você vai fazer uma avaliação de forma criteriosa há esse problema, por que quando você vai avaliar de forma teórica o aluno e ele mal sabe ler, mal sabe interpretar ou ele não quer fazer nada, se avalia assim a nota dele vai ser baixa, e daí tu é cobrado por que tem tantos alunos com nota baixa, então é melhor colocar outros critérios, **daí eu comecei a fazer mais aulas práticas! Tipo, não é o adequado, não é a Educação Física mais adequada, mas é o que a gente teve que fazer pra tentar eliminar tantos problemas nesse sentido, mas no diário é colocado como se fosse uma avaliação “teórica”** [!] (SUJEITO 7.2, grifos nossos).

Em ambos os casos, fica evidente uma postura de resistência a essas condições, mas dentro de certo limite que os permite: não se estressar demasiadamente, como menciona o sujeito 7.1, ou em um esquema de “camuflar” os instrumentos avaliativos causando com isso uma indignação do sujeito 7.2, que acredita que não está conseguindo assim, realizar uma aula de Educação Física que julga como sendo a ideal.

Nesse mesmo sentido, Pich (2009, p. 247), baseando-se em Viñao Frago, afirma que:

[...] as reformas (e poderíamos incluir aqui também as políticas públicas para a educação e a educação física) são elaboradas com o concurso

entre dirigentes educacionais e especialistas educacionais, os quais produzem culturas pautadas por **princípios completamente diferentes** daqueles que regem a cultura dos professores que atuam nas escolas (grifo nosso).

Novamente fica claro nessas situações um caráter formativo derivado das condições presentes nessas culturas escolares, que sofrem interferência das “políticas de reforma”. Um professor com ideais mais críticos/renovados, obtidos em sua formação inicial, nessas condições terá uma grande “situação limite” que dificultará a sua atuação, como foi afirmado pelo sujeito 7.2 que reconhece sua insatisfação em “ter” que adotar outras posturas, que não são as mais adequadas para si. Mais adiante esse mesmo sujeito demonstra mais situações semelhantes que limitam a sua atuação.

[...] eu sou um professor muito ativo, sou um professor da qual busca inovações pros meus alunos, busca formas de aprendizagem diferente aos meus alunos, então, quando tentei fazer, em cima da Educação Física, trabalhar linhas maiores, como trabalhar com eles a questão de projetos, elaboração de projetos de modalidades esportivas, de como fazer, trabalho que envolvia todas as outras séries, houve um entrave grande porque [...] os coordenadores não entendem o processo, de como fazer e acham muito difícil. Você como profissional já sabe o caminho que vai, o procedimento do que vai fazer, é simples pra ti na verdade, então você fica nessa questão, e daí **te engessam**, dizem a você que: ah pra fazer isso tem que preparar o projeto para o ano seguinte e tal. Mas, na verdade não dá pra trabalhar assim, então **com essas limitações já decidi por não fazer** [!] (SUJEITO 7.2, grifos nossos).

Ficou evidente nesses casos que, além do currículo da formação inicial e de suas “bagagens” antes mesmo de ingressarem nesse, as próprias condições de trabalho em suas culturas escolares têm demonstrado que vêm influenciando diretamente nas práticas pedagógicas desses professores e conseqüentemente na construção de suas identidades como docentes. Pois, como verificamos, os que não se identificam diretamente com as situações presentes em suas respectivas

culturas escolares resistem em segui-la, mas reconhecem que suas práticas vêm sendo modificadas mesmo que não queiram. Compreendemos que esses movimentos de resistência não transcendem mais do que isso, não chegam a ser um “movimento de superação”, o que caracterizaria uma verdadeira atitude crítica, pois buscaria a superação das suas atuais limitações, e promoveriam a transformação dessas. Assim como Vago (1996) reconheceu que, dentro da “cultura escolar” existe um espaço propositivo de criação, compreendemos que os professores imersos nessas realidades podem operar movimentos de adesão e resistência que ao se desvelarem, estarão se aproximando de uma formação permanente de forma crítica.

Outra situação que nos chamou a atenção se refere ao sujeito 9.4, que de todos os entrevistados foi o que menos teve contato com instituições escolares e coincidentemente ficou nítido que de todos foi também o que menos se posicionou sobre a existência de situações limites no seu contexto escolar. Ao ser questionado sobre suas “experiências na docência”, ele reconhece que sua experiência foi curta e em uma realidade bem particular e fora do que normalmente ocorre nas maiorias das escolas.

Bom como, eu trabalhei, pois agora eu não estou em escola, [...] e as minhas turmas era bem pequenas do 1º ao 5º ano, tinham turmas assim de 9 a 10 alunos, então dava para ter bastante liberdade e facilidade de se trabalhar, eu sei que não é a realidade das escolas públicas, nem mesmo em outras escolas particulares, mas como essa era uma escola pequena, a minha turma que tinha mais alunos eram 25, que ainda não é uma turma muito grande, então [...] A realidade que eu tive foi bem positiva, eu não tenho do que reclamar, [...] tive apoio da escola, da coordenadora, da diretora então eu tive apoio, realmente. [...] Mas barreiras de eu não conseguir, eu não tive (SUJEITO 9.4).

Portanto, esse sujeito 9.4 se tornou um caso à parte entre os sujeitos-interlocutores, caracterizando-o como uma espécie de “parâmetro”. Demonstrando assim que, quanto mais “imersos” os professores estão nas realidades educacionais, proporcionalmente serão mais expostos a esse “papel formativo” nas culturas escolares que

podem, num sentido ideológico, modificar drasticamente a prática docente e conseqüentemente suas identidades docentes.

Concebendo a Educação Física dentro dessa ótica ideológica, com essa “concepção marginalizada”, a qual vem sendo retratada pelos sujeitos-interlocutores, o “currículo” da Educação Física nessas realidades vem buscando apoio ainda no viés “esportivista”⁴⁹, pois o esporte, com os seus “jogos escolares”, ainda é um dos raros momentos onde a Educação Física encontra certo mérito e legitimidade na condição dessas culturas escolares. Temos, com isso, uma continuidade da concepção marginalizada da Educação Física que agora, ou pelo menos durante os períodos de “jogos escolares”, torna-se uma “concepção esportivista da Educação Física”.

[...] Educação Física não tem um currículo pré-determinado nas secretarias! Tem as modalidades que a gente tem que seguir, mas não é uma coisa pronta como a matemática, como vem o português, isso é uma coisa assim que a gente discuti até hoje. **Cada um faz do jeito que quer. A gente tem que seguir aquelas modalidades em vista para quando chegarem os jogos escolares!** (SUJEITO 8.1, grifos nossos).

No começo do ano letivo fazemos um plano anual, [...] e não fugindo da regra do estado, que a gente é obrigado a seguir, nós separamos por modalidade, primeiro é uma, no outro é outra, começamos com o handebol, depois o vôlei, basquete e por fim futsal (SUJEITO 9.2).

Essa “concepção esportivista” que também é percebida por Machado e outros (2010), decorre também do fato de ainda não termos uma definição bem clara sobre um currículo adequado à Educação Física como componente curricular nas instituições escolares. Os sujeitos-interlocutores em sua maioria reconhecem que possuem “total liberdade com o currículo” em suas realidades, pois, mesmo tendo em

⁴⁹ Como já exposto no capítulo I, esse viés esportivista se configurou como uma forma de legitimação da Educação Física na escola, mas não como uma função educativa e sim como uma seleção de futuros atletas e na melhor das hipóteses como uma compensação do estresse “intelectual” das outras disciplinas escolares ou no pensamento popular de que o esporte educa (BRACHT, 1986, 1999).

alguns casos um currículo já construído pelas secretarias de educação, não existe uma supervisão/fiscalização de especialistas.

Tenho total liberdade [com o currículo], porque supervisão não existe! (SUJEITO 7.1).

[...] eu procuro não fugir totalmente [...] Se tu quiseres mudar uma coisa, muda. Ninguém também vai te crucificar por isso, tua turma não precisa saber de tudo, [...] se você quer fazer prática, se você quer botar um vídeo sobre um assunto, vou somente explicar com eles sobre isso, quero que eles façam somente um trabalho sobre isso, quero passar um texto, assim você tem liberdade, que usa uma semana de aula pra isso quer usar três semanas, tu que sabe, [...] você tem essa liberdade total (SUJEITO 7.2).

[...] a forma como fazer assim, não tem um procedimento, já a matemática ou o português, o professor começa a explicar a matéria, aí passa os exercícios, depois vem a prova e depois já começa tudo de novo. Tem todo um padrão, já a Educação Física não existe nada disso, foge totalmente, então a gente apresenta o plano e **a supervisora nunca questiona nada!** (SUJEITO 8.1, grifo nosso).

Aqui em Itajaí tenho total liberdade, eu faço meu planejamento e entrego pra supervisão, mas **não há fiscalização, a supervisão olha, mas ela é limitada**, o que deveria ser é alguém da secretaria de educação, alguém responsável pra fazer essa fiscalização, vir até nós e ver se a aplicabilidade desse plano está sendo seguida, porque tem os casos de você chegar na escola e poxa é só aula livre, totalmente livre, não tem avaliação, não tem nada, o professor olha pro aluno e dá uma nota e pronto (SUJEITO 9.3, grifo nosso).

Portanto, mais uma vez a Educação Física é tratada de uma forma diferente em relação às outras disciplinas e o seu planejamento fica a cargo dos professores seguirem algum que já existe, num sentido reprodutivista e de certo modo mais “cômodo”, ou podem até mesmo

criarem os seus próprios planejamentos ofertando aos educandos os conhecimentos que melhor “dominarem” ou que julgarem mais “acessíveis”, pois, como foi reconhecido nas falas dos sujeitos-interlocutores, não há fiscalização nem uma orientação adequada. Entre reproduzir ou improvisar, esses dois lados da “moeda”, podem ser entendidos como um descaso com a Educação Física escolar.

A “não fiscalização adequada”, como bem alertou o Sujeito 9.3, somada à “esportivização”, oferecem margem a práticas sem um caráter “educativo” proveniente de “professores”⁵⁰, que se acomodam a tal situação num sentido alienador. O que vai ao encontro dos estudos de Machado e outros (2010) e Pich, Schaeffer e Carvalho (2013), que reconheceram respectivamente um “desinvestimento pedagógico” e um “abandono do trabalho docente” na Educação Física, atribuído a condição que vem se encontrando a Educação Física nas escolas.

Para Machado e outros (2010, p. 139) “[...] a escola, em algumas oportunidades, ao não conferir à EF o estatuto de disciplina escolar mediadora de um conhecimento/saber, pode dificultar, em razão desse não reconhecimento, a produção de práticas pedagógicas de qualidade”. Em nossos casos, onde constatamos uma “cultura marginalizada da Educação Física”, em que a mesma é deixada de lado, sem supervisão e ancorada ao “fenômeno esportivo”, concordamos que o esporte vem servindo nessas condições como o seu único pseudolegitimador. Nesse sentido:

[...] a **supervalorização** do esporte acaba por provocar uma **pseudovalorização** da EF em função de uma **desvalorização** da prática pedagógica desses professores. A não intervenção parece justificar-se, então, por esse valor **quase mágico** do esporte (MACHADO *et al.*, 2010, p. 144, grifos no original).

Já Pich, Schaeffer e Carvalho (2013, p. 641) em seu estudo em que comparou dois professores (um que se adapta a cultura escolar esportiva e outro que prioriza uma formação humana) conclui que:

[...] o abandono docente da Educação Física se torna funcional à dinâmica da cultura escolar. Assim, observamos um paradoxo que parece ser

⁵⁰ Acrescentamos aspas, pois não reconhecemos “práticas sem caráter educativo” como práticas condizentes a profissão docente.

um eixo fundante da cultura escolar investigada: o professor que assume o abandono de maneira positiva, **o não compromisso com o ensino**, portanto, o abandono do trabalho docente é **reconhecido por isso** – torna-se funcional à dinâmica da cultura escolar. Pois, através das práticas consideradas de abandono, o professor acaba suprimindo as expectativas da direção e dos alunos do colégio. Assim, o professor se sente realizado e completo, reforçando a manutenção de suas práticas. Por outro lado, a professora que **assume o compromisso com a formação humana** e não utiliza os “atalhos”, **paga um preço altíssimo** por manter essa postura, não recebendo o mesmo reconhecimento por parte dos demais atores escolares (grifos nossos).

Tais condições, verificadas em nosso campo e que se assemelham aos achados desses dois estudos acima, vêm reforçando um “estereótipo marginalizado” que infelizmente vem carregando os professores de Educação Física, e desmotivando aos que buscam romper essa lógica, que, mesmo que a priori resistam, acabam por reproduzir as mesmas práticas que reconhecem como inadequadas, como verificamos com os Sujeitos 7.1 e 7.2. Foi assim com o caso descrito por Pich, Schaeffer e Carvalho (2013) e também com Almeida e Fensterseifer (2007), que reconheceram que a cultura escolar, em seu estudo, foi capaz de transformar a prática de um professor de tal modo que este acabou reproduzindo algo que anteriormente condenara. São estudos como esses que nos apoiamos para concluirmos que, existe nas culturas escolares um caráter formativo que não é necessariamente impositivo, mas de acordo com a criticidade e o engajamento dos agentes envolvidos nessas, pode pesar mais para uma formação adaptativa ou para uma formação construtiva dentro de uma relação de tensão permanente (VAGO, 1996; 2003).

Mesmo com todo esse potencial formativo na cultura escolar, que aparenta penetrar na consciência dos professores os tornando, em alguns casos, “reféns” dessas, constatamos nos sujeitos-interlocutores alguns “movimentos de resistência” a uma formação adaptativa, ou seja, mais próximas de uma formação em construção.

Em nossa pesquisa, todas as ações pedagógicas que fugiram das concepções “marginalizada” e “esportivista” da Educação Física, foram nomeadas como “práticas inovadoras”. Pois, entendemos que o ato de

“inovar” concebe automaticamente a uma ideia de “resistir” à tentativa de apenas reproduzir, sendo assim, independente do nível de consciência e engajamento progressista do agente envolvido, serão movimentos de resistência.

Pontualmente tivemos alguns sujeitos-interlocutores que buscaram inovar, fugir do padrão, trabalhando com aulas teóricas na Educação Física.

[...] eu acredito que tem que ser trabalhado na Educação Física com teoria e prática também, muitos colocam somente a prática, mas se eu aprendi a teoria na universidade eu acho que essa teoria também é válida para meus alunos. Eles têm que ter essa base de conhecimentos, que é uma Educação Física da forma geral e não só bola, bola, bola! Porque a Educação Física é maior do que isso, nós temos um campo vasto, da qual se o aluno não tiver esse conhecimento através de nós não vai ter de mais ninguém (SUJEITO 7.2).

[...] eu faço avaliação sobre conhecimentos teóricos, pois acredito que os alunos têm que saber o porquê ele está aprendendo aquilo, porque que aquilo vai ser relevante pra ele (SUJEITO 8.2).

Temos aulas teóricas nas salas também, dá uma “basesinha” teórica pra eles sobre a origem, algumas regras [...] (SUJEITO 9.2).

Dois casos mais pontuais conseguiram descrever situações de suas práticas que condizem com uma abordagem pedagógica mais centrada na realidade dos educandos e, portanto, admitiram utilizar o diálogo como um caminho possível para tal proposta.

[...] eu tenho que conhecer o meu aluno, para **entender a realidade dele**, para saber de que forma eu posso aplicar com ele ou não, eu tenho que saber também dos problemas particulares deles, pois muitos têm problemas familiares sérios. [...] Isso tudo tem que ter essa troca, mas para eles o professor de Educação Física é o que

eles têm de mais perto na figura de um pai (SUJEITO 7.2, grifo nosso).

[...] aí você vai criar **um jogo em cima das necessidades dos alunos**, então é importante o professor estar preparado para perceber a necessidade do aluno e também transformar, para que aquela atividade faça sentido para o aluno. Isso é uma preocupação que o professor, o profissional de Educação Física tem que ter, se ele não tiver essa preocupação à prática docente dele tem muito pouco valor (SUJEITO 9.3, grifo nossos).

Algumas práticas pedagógicas “diferentes” foram citadas, entre elas tivemos: metodologia de “projetos”.

[...] quando eu acho que precisa de um projeto por que a escola precisa de alguma coisa, necessita de um projeto, por exemplo eu fiz um projeto agora para o oitavo ano de alimentação, eu achei necessário e importante para eles (SUJEITO 7.1).

[...] na rede estadual a gente trabalha muito com a questão de “projétiinhos” no caso, por exemplo: agora estamos trabalhando com o basquetebol, aí estamos tratando do histórico, toda a realidade do esporte no Brasil e tudo mais (SUJEITO 8.2).

E um caso à parte, o Sujeito 9.3, como já percebemos em sua fala acima, detalhou como consegue, por meio de uma “metodologia de jogos”, relacionar diversas áreas do conhecimento para criar um “jogo em cima das necessidades do educando”.

É legal o professor saber que quando ele trabalha a ginástica geral, ele trabalha com luta e dança, e ele pode também trabalhar lutas, a capoeira, também como dança, então quer dizer eu posso agregar em uma única atividade ou em um jogo todos esses conteúdos [...] no fundamental 1 eu vou trabalhar com os símbolos, com a simbologia pois muitos ainda não estão alfabetizados, se for fundamental 2, já posso utilizar com frases, textos [...] Esse método que eu utilizo é simples se for

para o fundamental 1, eu vou utilizar a questão da exploração, das dicas e do aumento do nível de dificuldade de acordo com o que o grupo absorveu, então, se nesse jogo eles conseguiram desenvolver com facilidade, eu aumento o nível de dificuldade [...] O instrumento [avaliativo nesse caso] é a observação participante, direta e participante (SUJEITO 9.3).

O sujeito 9.4, a quem anteriormente anunciamos como sendo “nosso parâmetro” para compreender melhor um possível papel formativo nas culturas escolares, novamente demonstrou evidências que o reafirmam nessa condição particular, pois em suas falas foi possível identificar “práticas inovadoras”. Assim, ele demonstrou que se preocupa em buscar um trabalho interdisciplinar, confecciona materiais junto aos educandos, e busca associar a sua prática com os eventos esportivos recorrentes da mídia televisiva.

[...] como eles eram da educação infantil eu usava essa questão do lúdico, de construir o material, eu usava esse material em sala, [...] às vezes eu combinava com as professoras [pedagogas regentes de turma] de elas ajudarem na construção do material para eles usarem nas aulas físicas, então tínhamos bastante contato assim [...] Eu também relacionava com os temas tipo se tivesse copa do mundo, ou um mundial de atletismo, as professoras trabalhavam junto comigo, ai eles assistiam esses campeonatos de atletismo ou em casa e pedia a eles entregarem um relatório do que eles viram, e ai a gente acaba trabalhando com aquelas modalidades na Educação Física (SUJEITO 9.4).

Nessa situação, o Sujeito 9.4 demonstra estar aplicando uma aula semelhante ao modo que aprendera no curso tanto que, como verificamos anteriormente, este sujeito foi o que mais se identificou com a formação pedagógica interdisciplinar presente no mesmo. Reconhecemos com isso, o “papel do currículo” do curso em sua formação.

Essas “práticas inovadoras”, que vão desde uma simples modificação nos conteúdos até uma mudança metodológica mais densa, demonstram que houve alguma interferência do curso na construção da

identidade docente desses professores. Entretanto no que se refere à questão sobre: “qual concepção pedagógica de Educação Física que suas aulas eram baseadas”, tivemos divergências e não muita clareza por parte dos sujeitos-interlocutores, alguns demonstraram ter dificuldade em relacionar a sua prática com tais concepções e outros admitiram que não se sentiam preparados para aplicar uma aula orientada por essas concepções.

Tivemos alguns que demarcaram uma ou outra tendência pedagógica, mas de um modo geral nenhum foi tão enfático quanto o Sujeito 8.2, que reconheceu que sua prática poderia se aproximar com a concepção crítico-superadora, mas se intitula como sendo tecnicista.

Olha, eu tento esclarecer bastante os alunos da realidade deles, no caso, seria a teoria crítico-superadora. Eu tento superar a realidade deles e tudo mais, mas eu ainda sou muito tecnicista, não adianta. **Eles têm que ter um conhecimento técnico**, não que o tecnicismo seja ruim, eu acredito que toda abordagem quando ela é bem trabalhada o aluno acaba tendo uma noção do aprendizado e tudo mais (SUJEITO 8.2, grifo nosso).

Nesse caso, a contradição presente na fala desse Sujeito, demonstra que ele possui um conhecimento “raso” e até equivocada da concepção crítico-superadora, pois sabemos que essa concepção por ter como inspiração a pedagogia crítica sociais dos conteúdos, essa não nega, entre outros, a aprendizagem de um saber técnico. Portanto poderiam seus educandos se apropriarem desse saber técnico sem que tivesse, o Sujeito 8.2, de recorrer ao tecnicismo.

Os Sujeitos 7.1 e 9.1 acreditam que suas práticas docentes se aproximam mais da concepção crítico-emancipatória. Mas sem muita convicção.

Acredito que eu uso a crítico-emancipatória. Você perceber e avaliar a sua aula, refletir, fazer até os alunos ajudarem no processo, eu acredito que é essa que eu uso, mas na verdade **eu não lembro mais das outras**. Eu lembro que a crítico-emancipatória é aquela que você vai crescendo com o aluno, eu não me lembro direito como é exatamente essa concepção, mas eu sei que é essa

que me chamou a atenção na faculdade [...] (SUJEITO 7.1, grifo nosso).

[...] eu acredito que a crítico-emancipatória, [...] não tanto a crítico-superadora. Então é mais com a crítico-emancipatória com aquela questão de *feedback*, de estar explicando. A emancipatória também pega na questão do tecnicismo também, tem que estar ensinando com a mecânica do movimento, tu tens que estar parando, tem que estar explicando, tem que estar conversando, então é assim, vejo muita dificuldade, no meu caso pego uma sexta serie onde **o aluno tem que estar fazendo a mecânica do movimento específico de uma modalidade**, porque lá nas series iniciais não é tão abordado, então tem que ter um pouco de paciência, tem que explicar, conversar, então acredito que seja mais a crítico-emancipatória (SUJEITO 9.1, grifo nosso).

Como podemos observar, tanto o sujeito 7.1 como o 9.1 não possuem muito conhecimento sobre a concepção crítico-emancipatória, nesse caso, o Sujeito 7.1 demonstra não se lembrar das outras concepções, ou seja, elas não foram marcantes em sua formação. O Sujeito 9.1 acredita que sua prática se aproxima dessa concepção, mas em sua fala ficam evidentes características que apontam mais para uma concepção tecnicista/esportivista onde ocorre a padronização dos movimentos técnicos esportivos. Lembrando que esse mesmo sujeito reconheceu que teve dificuldades em sua formação inicial no que se refere às concepções pedagógicas da Educação Física.

A concepção de aulas abertas fora mencionada pelos Sujeitos 7.2 e 9.2

Entre muitas, que se eu não estou enganado a nomenclatura da época, [...] foi a concepção aberta, que seria a questão da troca com o aluno, da qual eu chego na sala de aula bem aberto. Mas isso foi desde lá no começo da graduação, eu vi isso e achei interessante, na qual eu chego em sala de aula com as minhas turmas em um perfil “igual de nível”, ou seja, somos iguais, vou conversar de igual a igual com você, vamos debater, conversar de uma forma interessante mas eu vou ainda

passar o meu conteúdo, você pode até achar que não, que a gente é amiguinho mas eu vou passar o meu conteúdo (SUJEITO 7.2).

De repente uma, aulas abertas, pode ser mais ou menos em cima disso assim, não é behaviorista nem nada. [...] É que a gente trabalha em um tema mas nós damos também certa liberdade, uma folguinha em uma aula da semana com eles, que determino: Olha vocês querem jogar uma outra modalidade ou um outro esporte (SUJEITO 9.2).

O Sujeito 7.2 nesse caso se identifica com a concepção aberta de fato, tanto que, reconhece que desde o início de sua formação já havia se aproximado dessa. Diferente disso, temos o Sujeito 9.2 que demonstra insegurança em sua fala e por se utilizar de algumas aulas sem uma orientação específica, “aulas livres”, em sua prática docente, entende que pode associar isso com a concepção de aulas abertas, o que evidencia uma compreensão totalmente equivocada dessa concepção.

O Sujeito 8.1 disse que sua prática se baseia em duas concepções, crítico-superadora e aulas abertas.

[...] a fundamental é a crítico-superadora. Eu trabalho em uma comunidade bem pobre, violenta também, que é aqui no meu bairro, então eu acabo meio que mostrando outro lado do esporte que é visto na quadra, então através das mídias e através também dessas aulas no refeitório com a culinária, então a gente acaba meio que mostrando outro lado da Educação Física, do esporte, uma outra visão que é muito diferente do que você explicar na sala de aula e depois na quadra, como muitos o fazem. Acredito que seja mais na crítico-superadora e nas aulas abertas [...] essas duas aí são o que definem o meu modo de dar aula (SUJEITO 8.1).

Nesse caso, o Sujeito 8.1 demonstra ter leitura da concepção crítico-superadora e vem buscando assim, desvelar a realidade esportiva em suas aulas, já a outra concepção é mencionada, mas não com tanto enfoque, nesse caso, buscando uma tentativa de compreender tal situação, acreditamos que possamos comparar o seu nível de compreensão da concepção de “aulas abertas” como semelhante à

compreensão equivocada que teve o Sujeito 9.2. Ou seja, nesses casos parece-nos que a compreensão que possuem dessa, é a de uma “concepção de aulas abertas a qualquer coisa” inclusive aberta a não fazer nada!

E finalizando essa parte, os Sujeitos 9.3 e 9.4 mencionaram que se utilizam de várias concepções que variam de acordo com as suas necessidades, porém reconhecem as concepções críticas como as mais adequadas para a atualidade escolar.

Eu não me lembro bem de quais eram as abordagens. Mas as abordagens que eu usava, com certeza eram aquelas que trabalhavam mais com a liberdade com a criatividade, dar autonomia as crianças e não aquelas mais tecnicistas. [...] Eu ia mais para o lado das críticas, de deixar o aluno ter o seu espaço e construir junto comigo, o conhecimento dele (SUJEITO 9.4).

Eu não consigo ver, na minha forma de dar aula, uma única abordagem, uma única concepção! Eu consigo perceber uma mescla dessas concepções, uma junção dessas concepções que, como eu te falei no começo, eu tive que me apropriar de tudo que era bom e a gente formar uma concepção crítica para nós, que vai ser também importante pro aluno, que facilite a aprendizagem ao aluno, que mais do que facilitar a aprendizagem vai fazer com que aquilo faça sentido para o aluno [...] Então dessas teorias, eu utilizou um pouquinho de cada delas, das aulas abertas, crítico-superadora a crítico-emancipatória e principalmente da teoria da complexidade. [...] A gente pode pegar um pouquinho também dessas teorias que não estão totalmente voltadas pra Educação Física, mas estão voltadas para o mundo social. O que está acontecendo na realidade desse aluno, por que não compreender o que está acontecendo lá fora e trazer isso pra escola? (SUJEITO 9.3).

Nesses casos, esses dois sujeitos coincidentemente tiveram formação no ano de 2009, portanto são no nosso grupo de sujeitos-interlocutores os mais “novos” e também, possuem uma aproximação

com uma concepção mais “ecclética” de Educação Física, buscando responder os desafios de suas respectivas culturas escolares.

O Sujeito 9.3 se destaca também pelo fato de conseguir transcender as concepções pedagógicas da Educação Física de modo a buscar referências em outras áreas do conhecimento, nesse caso, na Sociologia e Antropologia. Ele cita mais adiante influências de alguns estudiosos tais como: Edgar Morin, Anthony Giddens e Max Weber. Realmente ele se destacou, só que isso não se deu somente como mérito de sua graduação, pois veremos isso em sua resposta a uma pergunta “chave” dessa pesquisa que fora realizada com alguns sujeitos-interlocutores que demonstraram possuir em suas práticas pedagógicas uma proximidade de uma “perspectiva crítica”. O Sujeito 9.3 é um desses, e para não perder o foco, iniciaremos por ele.

Para situar melhor, nessa parte, o pesquisador, durante as entrevistas, perguntou aos sujeitos-interlocutores que demonstraram evidências em suas falas de possuírem posturas e atitudes críticas: “Em que medida que atribuíam tais perspectivas críticas de sua prática ao currículo de graduação?”. Para alguns, fora mais detalhada tal pergunta, buscando com que tais sujeitos-interlocutores resgatassem suas lembranças de suas graduações, do período anterior em sua formação escolar, e posteriormente já como professores atuantes.

Como havíamos anunciado acima, o Sujeito 9.3 fora questionado por nossa pergunta “chave” e assim a respondeu:

Então, Por ter sido fragmentado esse conhecimento, não era algo que não existia na fonte, não existia uma ligação com a realidade social que ficasse clara para o acadêmico. Isso era muito conceitual e deveria ser menos conceitual e sim um conceito em definição. Então existe uma diferença, conceito é aquilo que não dá pra mudar, já está ali, então deveria ter uma abertura maior ao acadêmico, dizendo, olha você pode definir, você pode rever aquele conceito, definindo outras ações, então a minha crítica ela não é destrutiva ela é para se construir, e a UNIVALI ela fragmentou muito isso e não fez essa ponte, e quando ela não faz a ponte ela deixa uma lacuna quando você termina a graduação, então se você me pergunta: se você não debateu nada, como é que você conseguiu uma concepção, talvez, tão crítica? E eu vou dizer, olha essa concepção **veio**

da minha primeira formação também, eu fiz uma formação em Ciências Sociais, então eu consegui fazer uma ponte, uma ligação com outros autores, e isso me ajudou muito enquanto eu estava construindo o meu conhecimento na área da Educação Física, então isso me ajudou, mas porque eu fiz essa ponte, não porque a UNIVALI me ofereceu ou instigou a fazer isso! Porque a UNIVALI não tem que fazer essa ponte pra você, mas ela tem que mediar isso, ela tem que estimular você a ser mais crítico, a buscar mais a criticidade! Isso estava no conceito? Estava! Mas, não foi feito pelos professores essa ligação da realidade, do que estava acontecendo na sociedade, na educação, na economia. Enfim, eu atribuo uma responsabilidade ao currículo, só que faltou essa conexão (SUJEITO 9.3, grifo nosso).

Como podemos verificar o currículo do curso, nesse caso específico com o Sujeito 9.3, teve uma contribuição em sua formação no sentido de dar os conceitos, mas conceitos prontos e acabados, não oferecendo assim, muito espaço a questionamentos críticos. Do mesmo modo os conceitos não tiveram certa “conexão com o mundo social”, tanto que ele admite tal “conexão” como importante em sua formação crítica, mas atribui um peso maior à sua formação em “Ciências Sociais” e não ao currículo do curso de Educação Física.

Outro que também se destacou como sendo um professor que possui uma prática pedagógica mais próxima de uma concepção crítica foi o Sujeito 7.2. Ele demonstrou que busca desde sua graduação uma aproximação com as concepções pedagógicas da Educação Física e que atualmente percebemos que vem realizando um trabalho pedagógico mais voltado a realidade de seus educandos. Por esses motivos a esse também fora realizado a pergunta “chave” que respondera assim:

Tem coisas que a gente nunca sabe se veio de lá [do curso de graduação] ou se veio de você, porque isso já é de ti há muito tempo, então eu acho que a Universidade, não só a graduação, mas a Universidade, a própria palavra universidade, tem um universo de conhecimentos e experiências que devem ser adquiridas através de pessoas diferentes e futuros diferentes, e nós temos, eu

acho, que através de discussão, de realidades distintas, de conversa com a própria turma, onde têm pessoas distintas, pessoas abastadas, gente trabalhadora, gente que são de [outras] áreas, [...], então como eu convivia com esses, a questão das conversas eram interessantes, a questão das discussões filosóficas quando entrava nessas questões de interacionista e não interacionista, questão do ensino aberto, isso começou a ser abordado para nós como opções de trabalhos, e **abordou muito isso**, da forma de como ser professor, essa discussão na vida acadêmica foi legal, [...] eu me lembro do que eu adquiro, do que eu achei interessante, o que foi dito da visão militarista, o que foi dito das outras, **isso aprendi na minha graduação, isso foi falado na graduação**, agora a forma que eu tirei proveito disso, cada um tira ou não proveito de cada. [...] Mas a visão pedagógica foi show de bola, me ajudou muito a ter visão de escola [...] (SUJEITO 7.2, grifos nossos).

Dando continuidade e mais detalhamento, também foi perguntado a esse sujeito sobre o fato de ele já ter trabalhado como professor de Educação Física durante sua formação como ACT⁵¹, pois ele havia anteriormente mencionado isso e, portanto, poderia tal condição ter contribuído em sua formação. Assim, ele responde sobre isso:

Eu atribuo um peso enorme [está se referindo ao seu período de trabalho como professor durante a sua graduação], quando você vai fazer estágio você vai ficar na escola, tu vai trabalhar na escola e você vai aplicar uma aula. Você não fica um dia de aula inteiro! Então não tem essa questão de domínio de classe na graduação. E eu acho que como ACT eu tive uma experiência legal, [...] no final do meu primeiro período eu dei aula na APAE [...] com alunos especiais, coisa que depois, na graduação a gente não teve isso. Eu não tive isso na graduação estágio com alunos

⁵¹ Sistema de contratação por tempo determinado utilizado pelos governos (dos Estados e de Municípios de Santa Catarina) para suprir deficiências temporárias no quadro de professores das escolas.

especiais, tinha a disciplina, mas não tinha o estágio com alunos especiais, [...] depois tive sorte de estar como ACT em escolas boas até, eu só tive uma escola que eu não achei adequado pela postura da própria direção, mas fora isso, as outras por mais que tinha aquela coisa de, tipo se sentir desconfortável pela cobrança, mas é uma cobrança que me gerava mudanças positivas, era um desconforto que era inerente e natural a própria transformação, tudo que é novo gera desconforto, então isso foi natural e essa vivência em sala de aula, ela me ajudou a reforçar o meu estágio, a reforçar aquilo que eu aprendia na universidade eu ia aplicando, então aquilo que ia aprendendo ia sendo trabalhado junto, e também a questão da **vivência que eu tive anterior a isso, que me ajudou muito, que foi minha vivência com o teatro**, eu fazia antes de iniciar a minha graduação eu trabalhei muitos anos com teatro profissional, eu viajava já nas escolas, eu me apresentava em escolas então eu já tinha essa questão de me sentir natural dentro das escolas, eu entrava ficava a vontade, entrava na sala de aula, falava com os alunos, me apresentava, **depois trabalhei muito tempo no Beto Carreiro, com shows**, eu não tinha problema com o público nem com sala de aula, e com **o esporte eu sempre jogava, eu competia**, então pra mim foi muito um círculo, meio que natural, e que a graduação me deu a visão pedagógica de forma precisa (SUJEITO 7.2, grifos nossos).

Nesse caso, com o Sujeito 7.2, ficou evidente que em sua graduação ele aproveitou bem as disciplinas que tratavam de “docência”, mas tão evidente como isso temos a interferência “positiva” em sua formação proporcionada por inúmeras experiências que ele relatou, tanto como Professor ACT, como em seu período com as artes cênicas antes mesmo de ingressar no curso de Educação Física. Outro aspecto que vale a pena ressaltar é que desde sua experiência com professor ACT ele já vinha sendo formado paralelamente pelas inúmeras culturas escolares. Isso pode ser caracterizado como um ponto positivo, em sua formação crítica, pois tendo conhecimento empírico das situações vividas na cultura escolar esse poderia estabelecer conexões com os conhecimentos provenientes de sua graduação. Mas também

pode, dependendo do seu nível de consciência, resultar em mais um processo de acomodação com a realidade do que de transformação.

E por último, fizemos essa pergunta “chave”, também ao Sujeito 9.4 que demonstrou que possuía uma prática docente com caráter interdisciplinar e inovadora em alguns aspectos. Assim respondeu:

Eu acho assim, que por eu já ter sido atleta antes de cursar, e já ter essa afinidade com a Educação Física, iniciei, escolhi essa profissão, e quando eu entrei no curso eu não tive nenhuma decepção. Do tipo de pensar que era uma coisa e quando entrei era outra, não, pelo contrário, o curso ele me deu embasamento completo para aprender a ensinar, aprender a proporcionar vivências pros alunos, porque até então, antes disso, eu já trabalhava com dança, antes mesmo de estudar, então era aquela coisa que eu tinha na cabeça de; ah! o aluno tem que fazer perfeito a dança, e depois que eu comecei a estudar que entrei no curso, eu tive uma outra visão, de que o aluno tem que vivenciar aquilo e ele vai responder da forma como a realidade dele, o corpo dele, a mente dele, vai proporcionar então é isso que o curso, praticamente, me fez entender, por que até então, eu só pensava naquela coisa de dar exemplos, da dança ser perfeita, do movimento ser perfeito, mas não é bem assim, [...] eu aprendi só no curso, basicamente no curso, as disciplinas todas, todos os textos, que a gente leu e discutiu em sala, todos os trabalhos que fizemos, os portfólios, os artigos, tudo embasado nas práticas dos estágios, também foram bem construtivas mesmo, para poder construir a professora que eu fui depois, no caso (SUJEITO 9.4).

Esse realmente foi um caso à parte. O Sujeito 9.4 atribui praticamente todo seu conhecimento pedagógico ao curso de graduação, tanto que assume que possuía outra concepção de Educação Física, voltada mais ao rendimento, e com o curso mudou o seu conceito e reconhece que graças a essa mudança de concepção que a tornou a professora que é atualmente.

Dentro dos sujeitos-interlocutores que apresentaram “práticas inovadoras” tivemos três que conferimos a pergunta sobre em que

medida o currículo do curso de graduação teve em suas respectivas formações, no que se referem as suas “perspectivas críticas”. Desses, tivemos um que reconhece que faltou uma conexão entre os conhecimentos da sua graduação e a realidade social, um atribui ao curso um caráter voltado mais à docência e reconhece que teve grande peso em sua formação a sua experiência como professor ACT, e um que atribui praticamente toda a sua formação crítica ao currículo do curso. Ou seja, tivemos três situações diferentes e em realidades diferentes, mas que possibilitou a nós alguns apontamentos sobre o possível “papel formativo crítico” do curso. Fato que nos remete ao tema da “consciência crítica” (FREIRE, 2011) que será discutido e analisado na próxima parte desse capítulo.

Reconhecemos que nessa categoria de análise, apesar de finalizarmos tendo uma preocupação mais crítica sobre as práticas pedagógicas dos professores, a teoria freireana e, principalmente, a “consciência crítica” não foi discutida, pois optamos metodologicamente por construir uma categoria própria para tal empreitada. Ainda, se faz necessário salientar que o tema da cultura escolar, aqui tão presente, demonstrou certa familiaridade com a teoria freireana, pois o diálogo permanente com as culturas escolares era uma das características de uma concepção dialógica/libertadora da educação (FREIRE, 2014).

2.3.3 O papel dos professores no processo de mudança: uma aproximação à “consciência crítica” de Paulo Freire

Nessa parte, continuamos analisando as práticas docentes descritas pelos sujeitos-interlocutores de nossa investigação no campo, mas agora trataremos de buscar uma tentativa de “associação” dessas com a teoria freireana, principalmente no que se refere a “Consciência Crítica” (1980, 2011). Para tal abordagem, buscamos como estratégia analisar algumas práticas inovadoras relatadas por esses sujeitos, os seus posicionamentos (críticos ou não) diante das adversidades consideradas como “situações limites”, presentes nas suas realidades escolares e também os seus posicionamentos perante as questões emergentes (inclusão, TICs, violência, gênero e sexualidade), que em nosso entendimento vem se configurando como temas centrais de uma educação crítica contemporânea.

Tendo esse olhar mais crítico inspirado nos referenciais freireanos de “consciência intransitiva” “consciência transitiva ingênua” e “consciência transitiva crítica” ou somente “consciência crítica”, buscamos compreender como que esses professores vêm desenvolvendo suas consciências acerca do seu envolvimento (grau de percepção) com as suas condições objetivas.

No centro dessas análises, tivemos como base os níveis (ou graus) de consciência de Freire (1980, 2011), que possibilitaram a esses posicionamentos relatados pelos sujeitos-interlocutores uma espécie de aproximação com as características de uma “consciência ingênua” ou “consciência crítica” que foram bem apresentadas em um item específico no Capítulo I desse estudo.

A organização dessa categoria se deu da seguinte forma:

Primeiro vamos analisar as “situações-limites” apontadas pelos sujeitos-interlocutores, bem como o modo que esses se posicionam sobre essas. Dentro desses posicionamentos, puderam surgir algumas “práticas inovadoras” descritas por tais sujeitos que podem ser interpretadas como um movimento de superação em prol de uma mudança em sua realidade como um “inérito-viável” (FREIRE, 2014), ou que não tenha essas preocupações em seu bojo e, sendo assim, assumam outras finalidades para tais sujeitos. Ainda dentro desse recorte da categoria surgiram situações e posicionamentos dos sujeitos-interlocutores que ora reforçavam e coincidiam e ora se antepunham e demonstravam divergências epistemológicas, o que permitiu nos aproximarmos e analisarmos, criando quatro novos subitens, que são:

- A “cultura dos educandos”: entre a negação e a valorização.
- Quando não se tem uma quadra, o que fazer na Educação Física?
- A imposição de “reformas políticas educacionais”: um serviço a favor de quem?
- A Educação Física (ainda) é marginalizada pela cultura escolar?

E por último tivemos a análise dos posicionamentos dos sujeitos-interlocutores sobre cada um dos “temas emergentes” que também podem demonstrar uma postura mais próxima de uma “consciência crítica”, ou até se aproximar de uma posição mais conservadora ou ingênua. Nessa segunda parte tivemos três subitens:

- A inclusão nas aulas de Educação Física
- As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na Educação Física
- As temáticas da violência, gênero e sexualidade na Educação Física.

Ainda nessa parte, estabelecemos uma síntese a respeito do processo de desenvolvimento da “consciência crítica” (FREIRE, 1980, 2011) pelos nossos sujeitos-interlocutores, podendo com isso criarmos perspectivas de mudanças curriculares nos cursos de formação inicial ou nas formações continuadas (permanentes) dos professores em exercício.

A) As percepções dos sujeitos-interlocutores acerca das suas “Situações Limites” e suas perspectivas de mudança

As “adversidades” presentes nas realidades educacionais, aqui nomeadas como “situações limites” (FREIRE, 2014), que foram relatadas pelos sujeitos-interlocutores, serviram nesse estudo para, de acordo com o grau de posicionamento desses, apresentar-nos indícios ou características ora mais próximas de uma “consciência ingênua” e ora mais próximas de uma “consciência crítica” (FREIRE, 2011).

Compreendemos que a própria “percepção dessas situações limites”, já é uma característica que podemos associar a uma “consciência transitiva”, pois atualmente o modo de vida que temos e a facilidade de acesso às informações, já favorecem que os indivíduos, e aqui incluímos os nossos sujeitos-interlocutores, não se situem nas características de uma “consciência intransitiva” (FREIRE, 1980). Mas dentro da “consciência transitiva” temos em sua primeira forma uma “consciência transitiva ingênua” que se não tiver perspectivas de uma superação poderá cair em um fanatismo; entretanto, se nesse processo conseguir um retorno às “situações limites” não para fazer um ativismo, mas para vislumbrar um “inédito-viável” (FREIRE, 2014), teremos aí uma “consciência transitiva crítica” que trabalhará em prol de uma mudança significativa em sua realidade.

A “cultura dos educandos”: entre a negação e a sua valorização.

Dentro das “situações limites” percebidas pelos sujeitos-interlocutores temos algumas que a própria percepção dessas como uma limitação já demonstra, em si, certa proximidade com uma “consciência ingênua”. Para melhor compreensão disso, começamos com um exemplo empírico de nosso campo onde o Sujeito 8.1, se refere a uma situação limite que, segundo ele mesmo mencionou, fora a própria “cultura dos seus alunos”.

Eu vejo que, **a cultura dos alunos é o que mais atrapalha**, porque tem aluno que não serve pra ficar em sala de aula, eles são muito hiperativos, não querem prestar atenção, eles não têm interesse, então a cultura dos alunos e a falta de interesse deles é o que mais atrapalha, por mais que a gente tente mostrar a importância, não funciona sempre assim. [...] Problemas em todo lugar tem, de estrutura, de material, a questão também com os horários, tipo três aulas para cada turma eu acho muito pouco, então problemas a gente sempre vai ter, mas a maior barreira é a falta de interesse dos alunos. Por que com o resto a gente dá um jeito (SUJEITO 8.1, grifo nosso).

Como fora bem pontual em sua definição sobre esta questão limitante de sua prática, foi perguntado a ele como se posicionava a respeito dessa situação, ao que respondeu:

Pra sobreviver tem que tornar a aula bem divertida mesmo, que senão você não aguenta, essa minha ideia da culinária e dos vídeos é o que me salva dando aula! Porque é uma criançada muito ligada no mundo digital, então quando eles veem o telão ali, com slides, eles “bum” abrem os olhos, então aí eles se interessam bastante. Eu pego os vídeos no *youtube* da *Champions League* aí a “mulecada” do 9º ano já fica louca, querendo ver os gols, os principais lances. E a culinária ali, porque já sabem que vão comer alguma coisa gostosa, então a gente está falando do esporte, estamos falando da cultura das cidades, e eu sempre levo umas imagens do que eu quero

mostrar pra eles, então acaba meio que indo, além do gesto técnico da modalidade que a gente já ensina na quadra. Visualizamos o esporte de outra maneira. Tem que diversificar muito, senão é complicado. Desde o ano passado **eu estou me salvando por causa disso** aí, [...] Se eu ficasse só na sala e na quadra seria complicado (SUJEITO 8.1, grifos nossos).

Nessa resposta, percebemos claramente uma postura de um professor que busca criar novas possibilidades em suas aulas de Educação Física como uma forma de fuga a suas verdadeiras limitações, pois como o mesmo reconheceu, de outro modo não conseguiria dar aula. Essa sua postura se assemelha a de um professor em uma condição de esgotamento profissional ou de “desinvestimento pedagógico” (PICH, 2013). As suas práticas “inovadoras” surgem como um “salva-vidas” que o permite continuar exercendo/sobrevivendo na sua profissão. Nesse caso, não ocorre uma superação de sua situação limite e sim uma adaptação, pois demonstra que inicialmente não aceita a cultura de seus educandos e, para não chegar ao ponto de desistir da docência, se rende à situação e busca algo que condiz com essa cultura.

Neste caso, os “temas geradores” (FREIRE, 2014), que poderiam ser descobertos em suas aulas dialogando com seus educandos, as quais propiciariam uma superação, um “inédito viável”:

[...] se encontram encobertos pelas “situações-limites” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o **inédito viável** (FREIRE, 2014, p. 130, grifo no original).

Em outra parte, nosso sujeito-interlocutor reconhece que essa “cultura dos alunos” vem se distanciando dos conteúdos tradicionais da Educação Física.

[...] se você for verificar o nível de participação dos alunos nas aulas de Educação Física de acordo com a faixa etária. Com o decorrer dos anos, essa participação cai em mais de 50%. Aluno de ensino

médio fazendo Educação Física na rede estadual é difícil viu. Tem que pegar firme, porque os alunos hoje de 14 a 17 anos estão ficando obesos, pra eles é tudo o celular, internet, tablet e eles não querem correr, suar. Diferente das crianças, tanto que eu prefiro às vezes pegar anos iniciais, porque tem escola que você consegue dar aula e tem escola que não consegue. Então eu sempre tenho esse medo de pegar uma escola com anos finais e ser obrigado a dar todas as aulas direcionadas e não conseguir dar essas aulas. [...] Nos anos iniciais as crianças gostam de correr, de pular [...] já 9º ano, 8º ano eles já não gostam muito, no mais, só querem saber de jogar futebol, fazer outras atividades já é mais difícil. **Esta se distanciando bastante da cultura da Educação Física, com o decorrer dos anos** (SUJEITO 8.1, grifo nosso).

Ou seja, a cultura de movimento das crianças e dos jovens, nessa realidade, não vem condizendo com os conteúdos que predominam na concepção de Educação Física deste professor. Se para ele, os conteúdos de suas aulas devem ser baseados principalmente em vista de competições em jogos escolares, como ele já se referiu anteriormente, para alguns dos seus educandos esses conhecimentos de preparação esportiva na Educação Física não parecem tão atraentes. Essa não aproximação com os seus educandos, que poderiam através de um diálogo permitir uma melhor leitura de sua realidade em vista de uma possível mudança, se aproxima de uma “consciência ingênua”, pois ao “negar” os saberes populares desses educandos se distancia de uma postura crítica.

Em contrapartida tivemos alguns sujeitos-interlocutores que em suas falas percebemos, ao invés de um distanciamento da cultura dos educandos, certa proximidade “crítica” com essas.

Nesse sentido de aproximação com a cultura popular dos educandos, tivemos com o sujeito 7.2, algumas evidências de uma prática docente mais crítica. Antes, vale lembrarmos de que esse sujeito trabalha na rede municipal de Itajaí-SC em uma escola que possui características de uma escola de interior, pois se localiza nas zonas mais periféricas da cidade de Itajaí. Em sua prática docente já pontuamos anteriormente algumas “práticas inovadoras”, no caso: possui um bom relacionamento com seus educandos, se utiliza do diálogo como

instrumento para compreender a realidade de seus educandos, busca trabalhar com a teoria da Educação Física, e sobre sua visão com as concepções pedagógicas da Educação Física demonstrou que sabe empregar elementos de concepções mais tradicionais sem “pecar” com a sua criticidade.

Eu nunca gostei muito da visão militarista apesar, que [...] ela funciona em algumas coisas, funciona em relação à organização do espaço e nesse ponto apenas. E não do tipo “carrasco” de, vamos correr durante uma hora, gritando: não respira, não pensa! “Poh” ele pensa! Pode pensar, **eu quero que ele pense na Educação Física como uma forma de caminho, para que assimile, com as minhas aulas, a questão da vida real deles.** Eu sempre faço essa ligação. Onde que isso entra? Onde a questão do respeito com o próximo entra? Estamos lidando com cidadãos e não só atletas, tem uns que serão atletas, mas mesmo como atleta ele tem que saber da questão do respeito, a questão da dedicação, da responsabilidade e outros princípios do esporte (SUJEITO 7.2, grifo nosso).

Percebemos características de uma visão livre de pré-conceitos e de uma concepção pedagógica preocupada com a formação crítica da cidadania de seus educandos. Em relação a ambas, podemos considerar como sendo típicas de uma “consciência crítica”. A primeira pelo fato de não desprezar algo velho, pelo simples fato de ser velho e na segunda porque, assim como Freire (1980, 2014) em seu método de alfabetização, onde se preocupava com a leitura do mundo antes da leitura da palavra, esse sujeito demonstrou que antes de ensinar aos seus educandos as técnicas e regras do esporte, busca ensiná-los a “ler o mundo que envolve o esporte”.

Nesse mesmo sentido, ele se refere aos “valores do esporte” durante o período de jogos escolares.

[...] eu vejo que tem os valores em cima de tudo! Na parte das competições, eu acho muito bacana o que a gente faz quando tem as competições, mas da forma positiva que elas podem trazer! E a gente já conseguiu vários troféus fazendo isso, mas sem esquecer esse lado. [...] e na Educação

Física, eu acho que nós temos um caminho que acarreta muito forte para se abordar valores, o esporte é uma ferramenta muito grande para se trabalhar valores (SUJEITO 7.2).

Portanto, esse foi um exemplo de que a “cultura dos educandos” não foi encarada como uma “situação limite”, e sim algo que deve ser valorizado para possibilitar um diálogo entre os conhecimentos tradicionais esportivos da Educação Física com os conhecimentos populares e que podem, dentro dessas estratégias empregadas pelo Sujeito 7.2, trabalhar com valores éticos em suas aulas.

Quando não se tem uma quadra, o que fazer na Educação Física?

Um caso que foi interessante em nosso estudo se deu pela coincidência de termos três sujeitos que atuavam na mesma realidade escolar: os Sujeitos 7.1, 8.2 e o 9.3. E as situações que esses sujeitos vinham enfrentando não eram das melhores em se tratando de espaço físico, pois nessa unidade escolar o espaço destinado para as aulas práticas de Educação Física (quadra) não havia sido reconstruído. Essa escola estava toda reformada, com “cheiro” de uma escola nova, mas não haviam terminado as obras de construção de uma quadra poliesportiva para a escola. Ou seja, as práticas das aulas desses três Sujeitos vinham ocorrendo em espaços improvisados, segundo o sujeito 8.2, além disso, ainda existia uma “carência de materiais de Educação Física” e as suas turmas possuíam um número elevado de educandos, chegando a “quase 40” por sala.

O sujeito 8.2 demonstrou em suas falas que esses problemas vêm literalmente brecando as suas possibilidades de uma atuação mais “crítica”. Mas diante dessa situação ele não demonstra em sua fala alguma perspectiva para superar tais condições e por ter explicações pontuais e objetivas demonstra estar “preso” a essas limitações de sua realidade escolar, caracterizando uma consciência próxima do que Freire (2011) chama de “consciência ingênua”.

Já o Sujeito 7.1, que também convive com essa “situação limite”, não os percebe como uma situação tão limitante de modo que impeça a realização de suas aulas como se referiu o Sujeito 8.2. Posiciona-se declarando que isso faz com que tenham de buscar “práticas criativas” para contornar tais condições.

O que acontece é o seguinte, na minha escola, ela passou por uma reestruturação, eles criaram uma escola nova, que a minha estava em decadência, aí o que acontece, a gente está há três anos sem quadra, três anos sem nada de quadra! Estamos assim, **criatividade a mil!** Origami, festival de dança, tudo que dá para trabalhar em um espaço pequeno a gente acaba fazendo” (SUJEITO 7.1, grifo nosso).

Mas como tal Sujeito se referiu no plural, podemos interpretar como isso sendo uma prática não exclusivamente sua, podendo ser algo construído com a sua equipe de professores e/ou supervisores; portanto, esse dado não possibilitou um aprofundamento tão diferente do que o fizemos com o Sujeito 8.2.

Temos também o Sujeito 9.3, que apesar de pertencer à mesma realidade escolar dos sujeitos 7.1 e 8.2, não a percebe do mesmo modo, ou seja, ele também estava tendo que improvisar suas aulas sem um espaço apropriado, mas não demonstrou ficar “preso” nessas “situações limites”, como em um movimento de superação. Tomamos essa consideração, devido ao fato de ele nem ao menos mencionar inicialmente esses problemas estruturais físicos e de escassez de materiais didáticos da Educação Física como fizeram os outros dois sujeitos. Ele percebe e convive com os mesmos problemas, tanto que os aponta mais adiante quando questionado pelo pesquisador, e ainda conseguiu, nesse sentido apontar e denunciar outros que não foram percebidos pelos outros dois sujeitos.

Hoje nós vivemos com medo, o professor vive com medo, falta uma estrutura física, falta material didático, falta formação continuada adequada que seja importante, falta programas do MEC que incentive o professor [...] a minha formação continuada, esse é um direito meu! Na Alemanha, por exemplo, você sai da graduação e com as notas do teu currículo você apresenta e eles já te dão o ingresso direto no mestrado, porque o país quer que você seja mestre, eles querem que você adquira mais conhecimento, pois o país sabe da importância da educação para o crescimento e desenvolvimento do país. [...] Eu sei que eu sou capaz e tudo mais, mas porque o meu país não facilita isso, com um programa

diferenciado. Já existe mestrado a distância pela CAPES, de matemática e de outras áreas que estão com necessidade, se pode fazer um mestrado à distância porque não se faz um noturno presencial? Porque o MEC não faz isso? Há algo de errado, e precisamos assumir esse erro, pois a nossa classe não é unida, e na Educação Física não é diferente.

[...] Me refiro também à formação continuada que é dada aqui na rede municipal de ensino, que é muito pouco, é um dia ou meio período de formação, os professores precisam de mais tempo para esmiuçar esses conteúdos, te levando a pesquisar mais, aí dizem que isso você tem na graduação, que vai ter na especialização ou no mestrado, talvez sim, mas para isso, preciso de um programa que me incentive [...] (SUJEITO 9.3).

O grau de percepção desse Sujeito sobre a sua realidade demonstrou ser mais refinado e crítico se comparado com os outros dois Sujeitos. E também percebemos que, mesmo diante de todas essas “situações limites” percebidas, essas não vem demonstrando serem motivos que o impeça de exercer seu trabalho pedagógico, pois, como já anunciamos anteriormente, baseando em seu relato, ele possui algumas “práticas inovadoras” e vem baseando-se na “Teoria da complexidade” de Edgar Morin e em outros estudiosos da Sociologia e Antropologia, que o vem permitindo criar uma metodologia para suas aulas, onde se utiliza da construção de jogos multitemáticos que envolvem diversas questões sociais que são mais próximas dessa realidade. Compreendemos que essa sua busca de uma metodologia que de conta de seus problemas cotidianos se assemelha com uma “curiosidade epistemológica⁵²” (FREIRE, 1996) e com um movimento de superação, um “inédito-viável”, condizente de uma “consciência crítica” (FREIRE, 2010, 2014). Porém, em algumas situações, presentes nessa sua fala, demonstram também características de uma “consciência ingênua”, isso quando, apresenta explicações frágeis se justificando de forma até

⁵² A “curiosidade epistemológica” para Freire (1996) seria uma curiosidade característica de uma “consciência crítica”, pois é uma curiosidade que deixando de ser apenas ingênua, ela vai “[...] criticizando-se, [e] aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, [...] Muda de qualidade mas não de essência” (FREIRE, 1996, p. 31). É um termo que Freire aproxima-se em suas últimas obras.

emotiva e com uma argumentação histórica, as situações que vem impedindo-o de continuar seus estudos, ou seja, nos transpareceu como um discurso limitador, já “ensaiado”, que o aprisiona. A respeito dessa transição de consciências, concordamos com Freire (1980) que admite que não exista uma fronteira bem definida e inclusive em alguns casos a consciência intransitiva permanece dentro da consciência transitiva.

A imposição de “reformas políticas educacionais”: um serviço a favor de quem?

As “reformas políticas educacionais”, as quais já analisamos anteriormente, vieram dentro de uma lógica impositiva que vem ferindo princípios de alguns professores. Nesse sentido tivemos dois Sujeitos (7.1 e 7.2) em nosso estudo que relataram algumas situações derivadas dessas imposições, vindas de suas secretarias, que se configuraram como “situações limites”.

Uma dessas situações limites percebidas, principalmente pelo Sujeito 7.1, foi o “método avaliativo” imposto pela sua secretaria. Em um item anterior, analisamos e reconhecemos na ocasião, certa ação de “boicote” pelo Sujeito 7.1 a tal condição, que nomeamos como um “movimento de resistência” a essa imposição. Vale lembrarmos que esse Sujeito reconheceu que vinha “fingindo que avaliava” devido às exigências burocráticas impostas (vindas de cima) que não condiziam com suas práticas pedagógicas reais, e somado a isso, ele relata que sofreu ameaças (não declaradas de que modo) para não abaixar de “6” a nota de seus educandos. Colaborando com essa situação temos o Sujeito 7.2, que nomeou essa mesma situação limite como uma “política de metas” de sua rede de ensino. Esta “pressão” por melhores resultados demonstra fomentar situações que não promovem uma verdadeira educação. Ele reconhece que isso vem impedindo de atuar da forma que compreende como a ideal, pois devido às “exigências burocráticas” presentes nessa “política de metas”, para dar uma aula mais adequada, segundo ele, tem que “maquiar” os instrumentos avaliativos de modo que contemplem o que sua rede de ensino objetivar. Perante tal problema, seu posicionamento demonstra um caráter de resistência a esse sistema, pois quando percebe que seguindo somente os princípios dessa “política de metas” não favorecerá as suas aulas, ele utiliza uma espécie de “manobra” que o permite não fugir dos seus princípios e de sua concepção de Educação Física e ainda “sobreviver” a essa situação limite.

As situações que esses dois Sujeitos relataram as compreendemos como uma situação “opressora e necrófila” (FREIRE, 2014). Todavia, sabemos que o simples fato de contornar o problema, com esses movimentos de manobra que os dois se referiram, não solucionam seus problemas, só o contornam para continuar “sobrevivendo” em suas realidades. E deste modo, não ocorre uma transformação dessas e sim só uma adaptação, permanecendo como diria Freire (1980) quase imerso na realidade concreta, caracterizando assim uma aproximação, nos dois casos, a uma “consciência ingênua”.

Outra “situação limite” percebida pelo Sujeito 7.1 e que podemos incluir como uma condição derivada das “políticas de reforma educacional” se refere ao pouco tempo de hora-atividade dos professores. Tal sujeito reconheceu que o tempo destinado de hora-atividade não o permite nem terminar suas atividades de planejamento escolar, ou seja, não sobra tempo em sua hora-atividade para as atividades que são reconhecidas legalmente como seus direitos como professor.

Eu acho que o que falta para os professores, é tempo! Tempo de planejamento. Ano que vem eles estão com um projeto de aumentar a carga horária da hora-atividade, inclusive em Camború já é uma carga horária maior, lá é um terço de hora atividade, então, a gente não tem isso ainda. Eu espero que com isso melhore, porque quanto mais você para e pensa a sua própria prática e tem planejamento, a sua prática fica melhor. É o que eu acredito, se tu não planejas sai horrível. Essa é a minha concepção, quanto mais o município “socar professor” dentro das salas, menos qualidade vai ter. Então a ideia seria aumentar a quantidade de tempo que o professor consegue planejar (SUJEITO 7.1).

Reconhecemos aí uma “preocupação crítica” do sujeito 7.1, pois reconhece como crucial para o bom andamento de suas aulas ter mais tempo para refletir sobre a sua atuação. Consegue visualizar o seu objeto, no caso o seu problema, mas não demonstra um posicionamento de mudança. “É o tipo de consciência dependente, que transfere para os outros e para as instituições a responsabilidade pela solução dos problemas” (KRONBAUER, 2010, p. 87). Ou seja, demonstra um pequeno avanço, pois já consegue perceber de forma melhor e

compreender a sua condição objetiva, mas ainda se aproxima mais de uma “consciência transitiva ingênua”. O preocupante nessa análise é constatar que os professores “continuam sendo oprimidos”, situação denunciada por Freire (2014) desde os anos 60 do século passado.

Acerca de uma percepção mais crítica das condições de trabalho docente, um relato do Sujeito 9.3 demonstrou que esse vem conseguindo desvelar as suas condições objetivas.

[...] a concepção é muito “bonitinha”, a teoria é muito “bonitinha”, se você pegar o sistema econômico, temos dois, o capitalista e o socialista, se você pegar a teoria dos dois são perfeitas, se você pegar em filosofia o comunismo também é perfeito, mas quem se apropria deles? E como se apropria? Com interferência de que eles estão se apropriando? A mesma coisa é a escola o que os professores estão se apropriando? A teoria da escola é linda, a escola é o meu sonho de criança, é onde eu queria estar, se eu não estiver na minha casa eu quero estar na escola. Tudo é perfeito, mas não é assim na prática, o professor não está mais olhando para a escola dessa forma, por quê? O que está acontecendo? Eu deixo essa pergunta! (SUJEITO 9.3).

Esse distanciamento de seu objeto, que o permite admirar e refletir sobre suas condições objetivas, vão ao encontro a uma postura de uma “consciência crítica”, pois, demonstra ter um grau de percepção mais crítico e suas indagações podem contribuir para que o processo de des-velamento de suas condições objetivas possa vir a perspectivar um “inédito-viável” (FREIRE, 2014).

Outra situação, que podemos creditar como uma superação, tivemos com o Sujeito 7.2, que em seu relato demonstrou que vem buscando alternativas para mudar as suas condições de trabalho e até dos outros professores de Educação Física de sua rede, pois relata que teve uma participação na “construção das diretrizes curriculares da Educação Física do seu município”.

[...] eu fiz parte do grupo o qual montou as diretrizes da Educação Física da rede municipal. Esse nosso grupo juntou uns seis ou sete professores e a gente montou a grade de Educação Física da rede, isso nós montamos, passamos para

todos da Educação Física, que também foram convidados a participar, mas nem todos puderam, e a gente ia, se reunia e aprovou, ficou como nossa grade feita nas diretrizes. Lá tem os conteúdos, tem as habilidades, têm todos os diagnósticos que tem que ser aplicado em cada série, o que tem que ser feito em cada uma, e eu sigo eles, eu sigo esse planejamento [...] (SUJEITO 7.2).

Esse envolvimento com funções curriculares em um caráter de mudança pode ser percebido como um engajamento que se aproxima de uma “consciência crítica”, pois como ele mesmo mencionou, todos tiveram oportunidade, mas o grupo que realmente ficou responsável pela criação não se constituiu de muitos professores. Ele sentiu a importância que sua representação nesse grupo poderia causar. E se nos basearmos pelo seu posicionamento de aproximação com a realidade dos seus educandos, que já reconhecemos anteriormente, podemos supor que ele, nesse momento de construção curricular, se foi coerente com essa sua visão crítica de proximidade com os educandos, pode contribuir em defesa de uma concepção de Educação Física menos tradicional nesse referido documento.

A Educação Física (ainda) é marginalizada pela cultura escolar?

Além das imposições vindas de cima, que se constituem como políticas de reforma educacionais, no campo da Educação Física em algumas realidades foram percebidas, principalmente pelos sujeitos 9.1 e 9.2, algumas “situações limites” referentes a uma “marginalização” da Educação Física em benefício de outras disciplinas nas suas culturas escolares.

Na escola onde trabalha, o Sujeito 9.2 percebeu como “situação limite” o fato de que, quando faltam professores, os educandos, durante as aulas vagas, ficam atrapalhando as suas aulas e os responsáveis dessa escola parecem não se preocupar, fazem “vista grossa” com a Educação Física. Pela sua fala temos evidências, que já analisamos anteriormente, que sugerem que essa cultura escolar realmente vem concebendo a Educação Física escolar de forma marginalizada. Mas de todo modo, o Sujeito 9.2 culpa totalmente essa sua cultura escolar e demonstra não se preocupar em mudar tais condições. Quando um professor assume essa

postura adaptativa pelo “medo da liberdade” (FREIRE, 2014), podemos considerá-lo com tendo uma “consciência ingênua”. Reforçando essa proximidade com uma “consciência ingênua” ao se referir sobre outras limitações que vem percebendo, como a falta de materiais e o comportamento desprezioso dos seus educandos sobre a Educação Física, o Sujeito 9.2 de forma bem objetiva diz que “busca se adaptar com seus problemas”.

Já o Sujeito 9.1, possui uma realidade bem diferente do Sujeito 9.2, pois trabalha em um colégio particular onde, mesmo tendo uma estrutura física impecável e diversos materiais disponíveis, sofre também com o problema da “marginalização da Educação Física⁵³” nessa cultura escolar. Pois, em diversos momentos, sua principal queixa se refere ao descaso que a direção e os outros professores fazem da disciplina de Educação Física. E não percebemos em sua fala nenhuma tentativa de mudar esta “situação limite”, ou seja, se sente coibido em tentar modificar, tornando-se “refém” dessa situação; portanto não houve, nesse caso, uma característica que pudéssemos perspectivar a uma “consciência crítica”.

Nesses dois casos percebemos que as culturas escolares podem conferir uma visão marginalizada sobre a Educação Física, independente de o colégio ser particular ou público, que dificulta aos professores imersos nessas realidades a buscarem conceber uma visão contra-hegemônica da Educação Física que está cristalizada nessas realidades. Pois, como já reconhecemos anteriormente, a cultura escolar é também um “espaço de tensão permanente” (VAGO, 1996), onde podem ser criadas novas visões sobre a Educação Física, incluindo uma visão crítica.

Em nosso estudo tivemos alguns casos em que os sujeitos-interlocutores demonstraram que estão “criando novas possibilidades” em suas culturas escolares, entre esses podemos creditar: o Sujeito 7.2 que demonstrou que vem buscando construir seu espaço, inclusive o físico, de sua realidade; o Sujeito 7.1 que dentro de suas limitações percebidas vem buscando em seu espaço priorizar a educação de seus educandos; o Sujeito 8.1 que mesmo demonstrando que está, de certo

⁵³ Podemos associar esse descaso com a disciplina de Educação Física aos “objetivos principais” de alguns colégios particulares que se resumem em “encher” os seus educandos de conhecimentos intelectuais/cognitivos oriundos das outras disciplinas, pois são esses que possibilitam o acesso ao nível superior (o grande negócio de muitos colégios particulares). A Educação Física, nesses colégios, está por que manda a Lei e mesmo assim, buscam ignorá-la.

modo, um pouco desmotivado com a docência vem criando novas estratégias para permanecer “vivo” em seu trabalho; o Sujeito 9.3 demonstra que mesmo estando em uma realidade onde não possui uma quadra, vem construindo com seus educandos estratégias metodológicas multitemáticas, aproximando-se de questões sociais e críticas com seus educandos; e o Sujeito 9.4, que se utilizou da interdisciplinaridade em suas aulas demonstrando que foi um ato livre de preconceito, pois teve que romper as “fronteiras” disciplinares existentes na “tradição escolar” de sua cultura escolar, para aprimorar as suas aulas. Portanto, percebemos que alguns dos nossos sujeitos-interlocutores, além de não perceberem a sua cultura escolar como uma “prisão”, demonstraram que esses espaços podem ser utilizados para criarem novas possibilidades pedagógicas, incluindo algumas com enfoque mais crítico ou apenas como uma forma de fugir da rotina. Mas, independentemente disso, percebemos que a cultura escolar também é um espaço onde os professores podem estar refletindo sobre suas atuações em prol de mudanças e assim desenvolvendo a “consciência crítica”.

Podemos associar tal situação com o “método Paulo Freire de alfabetização”, onde os coordenadores (os professores) dos círculos de cultura, antes de ensinarem as palavras, faziam uma soldagem dos temas geradores que permeavam aquela cultura específica (cultura escolar) e das palavras oriundas desses temas que seriam problematizadas e se tornavam nas palavras geradoras; assim, os educandos aprenderiam a ler o seu mundo antes de aprenderem a ler as palavras desse mundo (FREIRE, 2014). Nesse sentido, não percebemos que a cultura escolar é castradora de consciências, e sim é dela que os professores devem partir para, ao problematizarem seu cotidiano, descobrirem os temas geradores que conduziriam as suas ações nessa realidade; ou seja, a cultura escolar também pode ser um espaço de desenvolvimento de consciência crítica, mesmo que nessa ainda vigore um pensamento marginalizado de Educação Física.

B) Os posicionamentos sobre os “Temas Emergentes”

A questão dos temas emergentes (Inclusão, TICs, violência, gênero e sexualidade) que elencamos em nossas entrevistas com os sujeitos-interlocutores, também nos possibilitou um olhar crítico sobre o processo de conscientização dos professores de Educação Física. A organização dessa parte segue uma lógica próxima do que fizemos anteriormente, mas sem uma separação tão nítida, pois reconhecemos

que tivemos alguns Sujeitos que foram muito objetivos nessa parte das entrevistas e alguns nem sequer reconheceram tais temas como importantes em suas aulas.

Sobre essa posição de “não reconhecerem as temáticas emergentes como importantes em suas aulas”, já podemos interpretar que ainda os professores de Educação Física possuem certa fragilidade teórica sobre os conhecimentos presentes em questões emergentes, chegando a alguns casos até defenderem que não é tarefa da Educação Física abordar esses temas, o que demonstra uma visão de Educação Física tradicional, em que não havia uma preocupação sobre um conhecimento por trás de suas práticas. No decorrer da análise ficarão mais claras tais posturas.

A inclusão nas aulas de Educação Física

Começamos pela “inclusão”. Não é de hoje que a inclusão vem sendo um tema que as escolas vêm buscando abordar e se adaptar; além de uma legislação específica⁵⁴, temos hoje em alguns cursos de formação de professores, conteúdos e disciplinas específicas sobre esse tema nos currículos de formação de professores, e aqui incluímos o currículo que estamos investigando.

Entre os Sujeitos que em suas falas trouxeram alguns detalhes acerca do tema “inclusão” temos: o Sujeito 7.1 que se referiu somente a casos de educandos especiais (com alguma deficiência física ou mental) - nesse sentido, menciona que inclui esses educandos, diminuindo a complexidade das atividades propostas em suas aulas, para que assim continuem participando, evitando forçá-los; o Sujeito 8.1, que relatou debater sobre a inclusão com cautela, procura utilizar filmes que tratam do assunto como auxílio, mas evita o debate direto. Novamente nesse caso, atribui culpa à “cultura de seus educandos” por não se aprofundar muito nessa temática, pois percebe que os mesmos levam tudo na brincadeira; o Sujeito 9.2, que demonstrou em sua fala buscar incluir seus educandos, mas reconheceu que nem sempre consegue; o Sujeito 9.1, por não ter nenhum educando especial na ocasião, não entrou em maiores detalhes. O Sujeito 8.2, não entrou no assunto, no entanto se referiu no início de sua entrevista como entusiasta da Educação física

⁵⁴ Sabemos da importância de tais documentos, no entanto não nos aprofundamos em uma análise mais profunda dessa temática devido ao foco desse estudo.

adaptada, tanto que possui alguns trabalhos paralelos nessa área, mas não mencionou sobre a inclusão na sua escola.

Analisando tais Sujeitos, percebemos que tanto o 7.1 como o 9.1 nos dão evidências de que, para eles, suas compreensões de inclusão se restringem a incluir os educandos com deficiências, os “educandos especiais”; ou seja, não demonstraram uma compreensão mais ampla desse conceito, que não se limita somente a esse grupo de educandos especiais e sim a todos que tenham alguma dificuldade dentro do processo de ensino e aprendizagem. O Sujeito 8.1 demonstrou que, por ainda ter dificuldades com os seus educandos, se a inclusão não for bem trabalhada, pode causar ou despertar polêmicas, que sem um trabalho crítico pode mais atrapalhar do que ajudar. Talvez por essa insegurança do Sujeito 9.2 ele tenha admitido que nem sempre vem conseguindo realizar a inclusão.

Tivemos dois casos que podemos interpretar como tendo uma compreensão mais ampla sobre a “inclusão”. São eles: o Sujeito 9.3 que reconhece a inclusão como importantíssima e não somente para educandos com necessidades especiais, e o Sujeito 7.2 que inclusive nos relatou alguns exemplos práticos. Primeiramente, ele reconheceu que se apropriou de conhecimentos de sua graduação, que o vem possibilitando incluir seus educandos, com suas diversas diferenças (deficiências, gêneros, religiosidade) “adaptando as regras dos jogos”. Sobre essa postura, ele aponta que vem dando resultados interessantes a respeito dos aspectos de inter-relacionamento sociais com seus educandos. Segundo ele:

[...] Isso agrega bastante coisa, agrega uma participação maior daqueles que seriam excluídos, a valorização daquele que não tem tanto talento, para em relação ao seu grupo, por até então não servia pra nada, mas ali naquela hora que ela que fez o gol ou ela que fez o ponto, poxa ai ela já é mais valorizada, pois mesmo que seja pouco que ele sabe fazer, já é o pouco que precisava pra somar ao contexto (SUJEITO 7.2).

Sobre Religiosidade, que nem foi um tema que perguntamos, ele nos relatou uma situação em que havia preconceito por parte de seus educandos e que somente após um diálogo conseguiu contornar tal situação.

[...] eu cheguei e vi que muitos não queriam fazer duplas com certos alunos, daí os chamei para conversar, isso porque eu já tenho uma certa liberdade com essa turma, aí eu falei: gente vamos cair na real, vocês falam e falam tanto (me referindo aqueles que estavam excluindo) alguns da escola citam tanto a questão da religião, independente de vocês verem se querem ou não, o princípio da religião é esse? De excluir o colega de fazer isso? Vocês já sentiram isso com vocês, é correto esta forma de estar agindo? Pensa bem? Então eu coloquei a questão do contexto e tal! Até que ponto está correto ou não? Ou “fulana”, você acha que é melhor do que “beltrano”? (não gosto de citar um, mas falar de uma forma geral, mesmo que eles percebam quem é, eu falo do contexto) assim, todos são colocados no problema, daí a gente abordava isso (SUJEITO 7.2).

Nessa passagem descrita pelo sujeito 7.2, percebemos uma visão ampla de sua realidade, em que demonstrou que, mesmo não sendo um assunto que seja “diretamente” relacionado com as aulas de Educação Física, ele, em uma postura crítica, buscou solucionar uma situação que vinha impedindo não só a sua prática, mas todo o convívio social dessa cultura escolar. Percebemos nessa situação várias características de uma “consciência crítica”. Entre elas, a sua condição de analisar de forma profunda o seu problema, perceber que poderia mudar essa situação, teve um cuidado evitando preconceitos na sua análise e resposta, assumiu a responsabilidade dessa situação, indagou os seus educandos, os fez refletirem e isso tudo de forma dialógica (FREIRE, 2011).

Outras situações em que ele assumiu posturas semelhantes foram em relação à condição de “exploração de trabalho infantil”, que afirmou ter evidências que demonstram tais situações em sua realidade, e sobre os educandos que estão finalizando o ensino fundamental e que já estão “preparados” para o mercado de trabalho local.

[...] eu sei que tem muitos ali que vão parar na oitava série, porque naquela realidade não vão fazer mais do que isso. Muitos estão esperando acabar a oitava série para já começar a trabalhar. Tem uns que já trabalham desde pequenos, tenho alunos que já trabalham desde os 7 anos! Estão lá trabalhando na confecção com os pais fazendo

botãozinho, ganham 2 centavos por cada botão colocado, ficam lá o dia inteiro, isso é um “trabalho escravo” que o próprio colégio “fecha o olho” porque é da comunidade, o pessoal está lá, e é o serviço deles. E eu falo com eles que tem que aproveitar a fase de criança a fase de brincar, eles têm que aproveitar a infância deles, daí chegam eles com seu dinheirinho e fala: ó professor tou rico agora! Ganhei 4 reais! [...] Aí eu digo: 4 reais e tá rico? E aí já brincou hoje? Você sabe que tem que ter um tempinho pra brincar em casa, o seu trabalho é brincar. Ajudar o pai, ajudar a mãe nos serviços de casa isso é normal, agora o restante... (SUJEITO 7.2).

Essas situações estão presentes nas culturas escolares, agora ter esse olhar crítico, preocupado com os “valores sociais” e “críticos” dos educandos, nem sempre ocorre com os professores. Esse foi um caso a parte que percebemos ser um professor que já entrou mais maduro na sua graduação, já possuía uma bagagem da “escola da vida”, e pelo fato de buscar, desde o início de seu curso, relacionar os conhecimentos desse com a sua prática profissional como professor ACT, o possibilitou um bom aproveitamento dos referenciais críticos do currículo de sua graduação, permitindo assim, a construção da sua identidade docente. Isso evidencia a importância da Universidade vir a se aproximar mais da realidade educacional, o lócus de trabalho de seus egressos, e colaborando também com os ideais defendidos pelas novas diretrizes de formação de professores da educação básica.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na Educação Física

Sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas escolas, tivemos várias falas que evidenciaram o uso desses de forma “instrumental”⁵⁵, ou seja, como um meio, ou um recurso a mais

⁵⁵ Reconhecemos que existem vários estudos que investigam os usos das TICs nas escolas, utilizando principalmente o termo de “mídia-educação”. Em nosso caso buscamos interpretar esses usos das TICs de duas formas: um uso “instrumental” onde as TICs serviram como um meio didático a mais; e outro onde buscou-se “uso crítico das TICs” que seria uma educação sobre as TICs e

para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Dentro dessa visão “instrumental” sobre a TICs tivemos os seguintes sujeitos-interlocutores: o sujeito 7.1 disse que se utiliza das TICs como um “meio” de auxiliar em conteúdos procedimentais, como se refere em uma aula em que os educandos seguiam as instruções de um *software* na confecção de um *Origami*; o sujeito 8.2 demonstra que se utiliza das TICs para facilitar os aspectos históricos de modalidades esportivas, só que não credita esse conhecimento ao curso de graduação e sim a um curso ofertado pelo MEC; o Sujeito 9.3 faz menção a elas quando diz utilizá-las como um “meio” para auxiliar na execução de trabalhos avaliativos com turmas dos anos finais do ensino fundamental; e ainda de forma mais objetiva tivemos os Sujeitos 9.1, 9.2 e 9.4 que também reconheceram utilizar as TICs como um auxílio em suas aulas. Ainda nessa visão “instrumental”, tivemos dois Sujeitos que também nos deram exemplos de como vem utilizando as TICs, são eles:

O Sujeito 7.2, mesmo reconhecendo ter problemas com a recepção de internet em sua unidade escolar, talvez pelo fato de esta ser localizada em uma região mais afastada, demonstra utilizar recursos tecnológicos para diversificar suas aulas e para assim fazer com que os seus conhecimentos tenham um “alcance” maior, pois ele demonstra compreender que cada educando possui características que diferenciam o seu modo de assimilação dos conteúdos.

Eu vejo que as tecnologias são importantes, e que a Educação Física tem que aproveitar todas as ferramentas, [...] eu posso utilizar a tecnologia pra **aprimorar as minhas aulas** como uma forma mais ideal. Porque tem gente que tem uma aprendizagem melhor ao ver um vídeo, outros através do próprio computador, [...] outros na parte escrita, outros na prática, utilizando uma música diferente, então se você consegue fazer uma aula dinâmica, trabalhando todos os meios que tu tem eu acho adequado, porque você

não somente com as TICs. Para essas duas compreensões, nos baseamos em uma classificação da mídia-educação delineada por Pier Cesare Rivoltella e utilizada por Monica Fantin (2006). Embora não tenhamos nos aprofundamos nesse tema, reconhecemos que a forma (instrumental) que a maioria dos professores percebe as TICs nas escolas pouco nos possibilitou uma associação com o conceito de “consciência crítica” (FREIRE, 1980, 2011).

consegue “apanhar” um pouco melhor os alunos e a aula não fica na mesmice (SUJEITO 7.2).

Esse uso instrumental das TICs pelo Sujeito 7.2 demonstrou uma preocupação com os seus educandos e, nesse caso, podemos associá-la a uma “consciência crítica”. O Sujeito 8.1 também afirma que as utiliza como um meio de enriquecer os seus conteúdos, tornando suas aulas mais didáticas e atrativas.

Tento mostrar o além do que eles já sabem na quadra, [...] foi uma ideia que eu tive, meio que um relance. Não adianta chegar na escola, fazer a chamada, ficar explicando na lousa e ir para quadra, isso tava muito enjoativo, então utilizando as mídias eles já brilham os olhos, eles já começam a ter uma outra noção do que é o esporte, dá até um “glamour” utilizando as mídias, pois eles acabam gravando no celular os vídeos que passam no telão, dá um outro “Up” depois para praticar, e ainda mais a criança que usa muito o imaginário, eles já vão se achando como um Cristiano Ronaldo da vida fazendo um gol no final de copa, é bem legal as tecnologias nessa parte. [...] pra fazer trabalhos escolares, na minha escola, detona muito, é muito “control+c e control+v”, pois bem que isso não é culpa delas, das TICs, elas que estão sendo mal utilizadas. [...] mas é uma coisa muito discutida até que ponto é bom ou não é, porque não é o mal da tecnologia e sim de quem a usa (SUJEITO 8.1).

Nesse caso, percebemos que o mesmo consegue, por meio das TICs, recuperar a animação na sua prática docente. Isso é um ponto positivo dele, pois aceita as tecnologias, que é um “novo”, que se torna válido; mas em outros aspectos percebe que esse “novo” também pode atrapalhá-lo quando as TICs possibilitam aos educandos realizarem produções sem um “real” esforço educativo, pois os educandos sabem o caminho mais fácil de acesso às informações, que os permitem terem êxitos em suas avaliações. Nessa condição, ele como professor poderia buscar rever esses instrumentos avaliativos e educar os seus educandos sobre o uso consciente das TICs, já que essa temática, dado a sua postura simpatizante com as TICs, também demonstra ser parte de sua curiosidade como professor. Mesmo ele tendo buscado leituras e uma

prática que envolva mais o uso das TICs, as suas intencionalidades surgem mais como um modo de adaptação à sua cultura escolar (nesse caso mais específico a cultura dos seus educandos) do que uma real mudança de consciência, sendo assim ele se aproxima de uma “consciência transitiva ingênua”.

Sobre um trabalho de “conscientização sobre o uso das TICs”, tivemos alguns sujeitos-interlocutores que demonstraram estarem trabalhando nesse sentido, abordaremos esses casos agora.

O sujeito 9.3 demonstra estar refletindo sobre as TICs para que sua prática não seja demasiadamente ultrapassada em relação às tecnologias que permeia a cultura das crianças atualmente.

[...] temos que pensar na tecnologia, a criança lá fora hoje ela é tecnológica, isso é um tema bem atual, quando você aplica um jogo do século XIV, XIII, XV, que a gente chama de jogos populares, que é um dos conteúdos da Educação Física, percebe-se que se você não construir um jogo em cima desse jogo, vai continuar mostrando que a Educação Física não está atualizada, a amarelinha pela amarelinha não é algo que atrai mais as crianças, porque elas têm um videogame onde ela não precisa nem usar o *joystick*, ela consegue fazer os movimentos e aquilo é transmitido na tela [...] (SUJEITO 9.3).

O Sujeito 7.2, relatou que busca relacionar os conteúdos midiáticos com a sua prática.

[...] quando tá rolando uma competição, que está todo “mundo” falando, tá rolando isso na TV, e o pessoal tá vendo a luta livre, você não tem que ficar podendo o que ele já viu, afinal ele já viu! Vai ficar “malhando” o que a pessoa viu! Tem que dar sua opinião se é bom ou não, tem que ter uma visão mais funcional, uma visão mais crítica, [...] A TV está aí, e o pessoal vai ver, então a questão é tu orientar a quantidade certa de tempo para gastar em cada coisa, tem que dar uma mistura (SUJEITO 7.2).

E bem próximo dessa visão temos também o Sujeito 9.4, que relatou buscar associar sua prática com os eventos esportivos recorrentes

da mídia televisiva. Nesses três casos descritos acima, podemos associar a uma proximidade com uma “consciência crítica”, pois evidenciam uma leitura mais crítica da realidade midiática. Tivemos outra situação com o Sujeito 9.2, em que ele relatou buscar dialogar com alguns dos seus educandos, principalmente a meninas, sobre o uso exagerado do celular.

[...] principalmente no ensino médio, a postura tanto dos gurus, mas principalmente das meninas de hoje, que usam o celular geral na escola. Isso ta **difícil de controlar**. E a postura delas dentro das aulas de Educação Física é muito no celular, não querem fazer parte da aula, não querem fazer nenhuma atividade física e eu sempre às questiono, **eu tento “puxar” elas pra fazer a aula**, mas é difícil, elas não tem a consciência de que tem que ter uma atividade física na vida delas, até pra saúde, para o exercício mental delas. É difícil elas entenderem isso aí, e uma **ação crítica eu sempre tento “botar” na cabeça delas**, mas é complicado (SUJEITO 9.2, grifos nossos).

Nessa fala, percebemos que o Sujeito 9.2 compreende o problema, vem buscando dialogar com as suas educandas, mas mesmo empregando a expressão “ação crítica”, isso não condiz a uma “consciência crítica”, pois ele mais nos pareceu impor e culpabilizar as mesmas dessa condição, do que um diálogo crítico que as permitissem refletir sobre isso. Portanto, essa atitude dele, que literalmente ele mesmo se expressa como uma tentativa de “botar na cabeça delas”, associamos a uma “consciência ingênua”.

Tivemos também o Sujeito 8.2, que demonstrou certa “posição conservadora” sobre o uso das TICs, que não o permitiu uma aproximação crítica com o tema. Esse Sujeito, a respeito do uso de celulares e câmeras em suas aulas, não os vê como uma ferramenta interessante, pois culpa os jovens por não saberem utilizá-los com finalidades educativas. Sendo assim, prefere utilizar com os seus educandos ferramentas mais tradicionais.

[...] é um pouco complicado porque os alunos, eles não utilizam para pesquisar sobre, **não adianta**. O tempo todo no *facebook*, o tempo todo no *whatsapp*, eu até trabalhei na rede estadual

pesquisas sobre handebol, lá surtiu efeito, agora aqui [na rede municipal de Itajaí] já tenho um pouco de dificuldade, **aqui eu não utilizei e pretendo não utilizar**, tanto que quando eu vou fazer alguma pesquisa sobre algum tema da Educação Física, eu vou e, eu mesma tiro fotocópia, peço pra eles ir lendo e trato do tema em questão (SUJEITO 8.2, grifos nossos).

Nesse caso, o sujeito 8.2 “percebe o novo como ameaça” e, portanto, demonstra uma postura conservadora e mais próxima de uma “consciência ingênua”, pois considera instrumentos pedagógicos antigos como ainda sendo os melhores para a sua visão de Educação Física.

As temáticas da violência, gênero e sexualidade na Educação Física

Por último, agregamos essas três temáticas (violência, gênero e sexualidade) em uma só parte, já que foram as que menos tivemos dados coletados pelas falas dos sujeitos-interlocutores. O que de imediato podemos compreender que ainda são temas “polêmicos”, que carregam certos tabus em algumas culturas escolares, e também ainda são pouco explorados, pelo fato de os professores demonstrarem que ainda não possuem certo domínio teórico sobre tais temas ou porque acreditam que não é um assunto que tenha que ser trabalhado nas aulas de Educação Física, pois não estão presentes diretamente nos currículos escolares, que normalmente ainda seguem uma visão essencialmente esportivista de Educação Física.

O Sujeito 8.2, ao se referir sobre as temáticas, gênero e sexualidade, admite não tematizá-las atualmente, mas que já buscou isso em tempos passados. No entanto, demonstrou que ainda possui dúvidas sobre uma possível divisão ou não das aulas práticas de Educação Física entre gênero masculino e feminino; inclusive menciona que conversa com eles sobre isso, buscando uma “possível solução”.

Sobre gênero e sexualidade eu não estou trabalhando; na rede municipal de Navegantes [local onde trabalhou em outra época] eu procurava sempre trabalhar com meninos e meninas juntos, pra acabar um pouco com essa questão de gênero e sexualidade; aqui [na rede municipal de Itajaí] já é um pouco mais

complicado, eu até tento juntar meninos com meninas e tudo mais, mas as meninas acabam reclamando dos meninos e os meninos acabam reclamando que as meninas são muito lentas, e sempre trabalhei com eles pensando em mudar essa concepção, se bem que **eu acho interessante fazer a Educação Física um pouco dividida**. Porque, na idade dos adolescentes e jovens, tem [...] a questão da força física e as meninas acabam se sentindo inibidas. Eu sinto bastante dificuldade [...] digo que tem que haver respeito e tudo mais, **eu converso bastante com eles a respeito disso**, mas eu acredito que se tivesse uma divisão de horários entre meninos e meninas, no caso, as meninas se sentiriam menos inibidas e talvez a gente conseguisse, **dentro do ensino médio, diminuir a desistência das meninas**, porque atualmente as meninas não estão se interessando muito pela Educação Física, e as que se interessam me relatam o seguinte: oh, professora não dá pra jogar junto com os meninos, não porque eles machucam, eles não respeitam, agora quando são crianças não, aí não tem isso (SUJEITO 8.2, grifos nossos).

Percebemos nesse caso que existe uma “atitude crítica” em sua prática ao utilizar-se do diálogo na tentativa de solucionar o problema de desistência das meninas nas aulas de Educação Física, que vem ocorrendo no ensino médio. Mas ainda não demonstra uma superação de sua realidade, e inclusive pela sua postura defensiva de uma separação de gênero nas suas aulas de Educação Física, ainda se aproxima mais de uma postura típica de uma “consciência ingênua”.

Sobre essa separação entre meninos e meninas, tivemos outros sujeitos-interlocutores que não foram tão enfáticos em defender essa divisão, como o fez o Sujeito 8.2, mas que reconheceram existir situações onde acreditam que precisam separar para evitar problemas relacionados ao excesso de força dos meninos.

Sobre violência tivemos pouquíssimas falas, e entre os que abordavam o tema, alguns disseram que discutem com seus educandos sobre as práticas do *Bullying* na escola, e um deles se referiu que, quando trabalha com os conteúdos de lutas, aborda também sobre violência, mas fica somente num caráter mais conceitual.

Sobre sexualidade, a grande maioria diz não trabalhar com o tema. Alguns se justificaram, dizendo que considera seus educandos muito jovens para aprenderem sobre tais assuntos e outros simplesmente nem buscaram se justificar. Tivemos somente um Sujeito que disse abordar sobre o tema e nos relatou, segue sua fala:

Na minha realidade, que é uma região mais rural, temos um problema sério que é a gravidez precoce, ocorre gravidez em crianças de 12 e 13 anos, a gravidez com casamentos e uniões consanguíneas, ou seja, primo com primo, que são tudo famílias próximas. E isso vem gerando crianças com algumas patologias por causa dessa questão consanguínea. E isso é colocado com ele, [...] se já está na hora de engravidar ou não, tá na hora de começar sua vida sexual ou não, se já tem uma vida sexual também não adianta ficar escondendo, tipo: ah, eu já tenho. Então já sabemos que “fulano” já tem, vamos orientar se está usando camisinha. Tem que ter um papo mais aberto, isso entra na questão do amigo entre aspas, aquela pessoa que não é tão fechado que pode vir e conversar, se tem que ser um pouco companheiro, um pouco colega para ouvir [...] é melhor ele escutar de ti e tomar uma bronca, e ele te ouve e sabe que eu quero o bem dele, do que ficar “de boa” passando a “mão na cabeça” e ver que não adianta nada, então tem que ser uma pessoa que oriente. [Isso] no individual, tenho essa relação com eles, inclusive até com ex-alunos, tipo fazemos brincadeira às vezes eles falam besteiras com piadinhas, mas dentro do limite, nada muito ofensivo, **se você quer ter essa relação com os alunos, não adianta ser conservador**, porque eles também vão brincar com você. Mas sobre isso, também tem a hora pra tudo (SUJEITO 7.2, grifo nosso).

Nessa fala, percebemos que o Sujeito 7.2 está preocupado com sua realidade e vê em sua proximidade com seus educandos um momento importante para debater, mesmo de forma individual, sobre a sexualidade. Portanto, nessa condição, temos evidências de que esse Sujeito vem se aproximando de uma “consciência crítica”.

Também tivemos uma situação com o Sujeito 9.3, que não descreveu com tanto detalhes como o Sujeito 7.2, mas que, dentro de seu método pedagógico vem empregando uma “concepção multitemática” que vem conseguindo incluí-los (todos os temas emergentes que listamos) na medida em que julga necessário; assim ele nos dá exemplos relacionando a violência com o conteúdo lutas, faz menção a gênero quando realizam atividades cooperativas e colaborativas que envolvem ambos os sexos, sem separá-los.

Tivemos alguns casos em que percebemos um distanciamento dos temas emergentes, como no caso do Sujeito 9.1. Ele demonstrou que na sua cultura escolar (colégio particular), a concepção reinante de Educação Física é marginalizada, com isso percebemos que esse sujeito demonstra certa angústia por não conseguir se desprender dessa situação, o que o leva a se adaptar e vem priorizando uma aula nesses moldes. Isso se evidencia também pelo fato de ele não demonstrar, em suas práticas pedagógicas, uma possível conexão com as temáticas emergentes e, de todos os entrevistados, foi um dos que menos se referiu ao uso das TICs em suas aulas. Nesse caso a “consciência ingênua” é a que mais se aproxima de sua prática docente.

Remete-nos pensar sobre a possível influência do currículo de Educação Física da UNIVALI na “tomada de consciência” dos professores aqui investigados. A “consciência crítica” se evidenciou de forma mais presente em dois sujeitos-interlocutores, o 7.2 e o 9.3. Analisando esses dois casos, temos algumas características similares entre esses dois que podem nos remeter a algumas possíveis compreensões. Os dois ingressaram na graduação com idade mais avançada, ou seja, após concluírem o ensino médio não ingressaram automaticamente no curso, como muitos o fazem. Sendo assim, acreditamos que essa experiência transitória, entre a conclusão do ensino médio e o ingresso na graduação, teve muita influência nos dois casos. O Sujeito 9.3, nesse período cursou Ciências sociais, um curso que o possibilitou estabelecer conexões entre a Educação Física e a sociedade. Quanto ao Sujeito 7.2, nessa “transição”, não teve outra formação superior, mas trabalhou com as artes cênicas em escolas e em um parque temático. Acreditamos que o curso teve em seu currículo conteúdos que propiciaram ao “pensamento crítico”, tanto de forma direta, em uma ou outra disciplina, quanto no currículo “oculto”, de forma transversal. Só que tais conteúdos não ficaram tão evidentes, tão “palpáveis”, pois com os nossos sujeitos-interlocutores somente os mais “maduros” que já possuíam uma “bagagem” do “conhecimento de vida”

que conseguiram se apropriar e demonstram estarem utilizando em suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objeto de estudo foi um curso de formação de professores de Educação Física cujo currículo reconhecemos como orientado por características peculiares, que nos atraiu a pesquisá-lo. Ao nos aproximarmos mais desse objeto de estudo, por meio de uma análise documental, para identificarmos suas estruturas teóricas (o “currículo escrito”, cf. GOODSON, 1995), a hipótese que tínhamos de antemão foi reforçada, pois verificamos que o Projeto de Criação e Implantação do Curso (PCIC) possuía várias características em seu corpo, que nos permitiu associá-lo a um currículo inspirado em concepções pedagógicas críticas da Educação Física, principalmente na concepção crítico-emancipatória (KUNZ, 1991, 1994), influência reforçada pelo depoimento do Professor Fundador.

Além de esse currículo ter sido já configurado pelas novas diretrizes curriculares (Resoluções nº 01 e 02 CNE/CP/2002), também se evidenciou uma nova forma de organização das disciplinas responsáveis pela especificidade da Educação Física, que resultou em disciplinas como Esportes Coletivos, Esportes individuais e Pedagogia do Esporte, que condensavam vários esportes, e não como disciplinas isoladas. Reconhecemos aí uma tentativa de não fragmentar os conhecimentos, permitir um melhor diálogo entre as diversas manifestações da cultura de movimento e também acreditamos que possam facilitar a compreensão por parte dos acadêmicos. Semelhante a essa lógica, observamos também as disciplinas de Bases Biológicas que agregaram conhecimentos das disciplinas tradicionais, Anatomia Humana e Fisiologia Humana. Em suma, a análise documental do currículo, confirmou nossas hipóteses acerca de uma possível influência crítica em sua construção.

O próximo passo foi investigar o “currículo em ação” (GOODSON, 1995), e para tal empreitada, optamos por estabelecer um diálogo com os “frutos desse currículo”, ou seja, os egressos que se tornaram professores de Educação Física escolar. Foram oito sujeitos-interlocutores, entrevistados individualmente e que trouxeram percepções sobre o currículo e também sobre suas práticas docentes. Coincidentemente, tivemos uma grande diversidade (idade, gênero, atuação, envolvimento acadêmico e profissional, etc.) entre esses sujeitos-interlocutores, o que possibilitou variadas análises e nos

permitiram buscar possíveis respostas aos nossos problemas de investigação.

No entanto, ao pensarmos sobre o conceito de “currículo em ação” reconhecemos que nesse estudo tivemos alguns limites pontuais: um se deu pelo fato de que não conseguimos investigar os professores que operavam tal currículo; e outro foi o de não observarmos as práticas pedagógicas dos sujeitos-interlocutores em suas culturas escolares, ou seja, se restringimos às suas percepções relatadas.

Por meio desses relatos, percebemos que, dos conhecimentos que tiveram contato durante suas formações, os que mais se apropriaram e que julgaram como fundamentais para o exercício da docência, foram os **conhecimentos didático-pedagógicos**⁵⁶, presentes, entre outras disciplinas, principalmente nos Estágios Supervisionados em Educação Física. Analisando as descrições de suas práticas docentes, percebemos que existe certa coerência com essa predominância de suas falas, pois demonstraram uma preocupação com aspectos de suas culturas escolares que se aproximam de uma **visão mais pedagógica** da Educação Física, como em relação aos: métodos de avaliação, planejamentos, resolução de problemas relacionados com temáticas emergentes, ampliar os conhecimentos da Educação Física, buscar a interdisciplinaridade, ressignificação dos valores do esporte, luta por espaços físicos e sociais dentro de seus contextos. Podemos considerar que tais professores, buscam uma aproximação da cultura escolar, procurando um sentido educativo da Educação Física como um dos componentes curriculares e não como somente uma opção a mais de trabalho.

Sobre as possíveis lacunas percebidas no currículo, de um modo geral tivemos como críticas a falta de conexões entre as disciplinas de “Prática em Educação Física” com os seus “Projetos Integradores” e a especificidade da Educação Física. Ou seja, consideram que essas disciplinas, além de descontextualizadas, eram excessivamente voltadas a um conhecimento teórico-pedagógico. Também tivemos críticas referentes a pouca profundidade sobre os conhecimentos específicos da Educação Física (manifestações da cultura de movimento, como os esportes, jogos, ginásticas, lutas e danças). Alguns recomendaram, como sugestão, a diminuição da carga horária das disciplinas responsáveis por esse conhecimento teórico-pedagógico geral, para que possibilitasse

⁵⁶ Ao longo desse texto de considerações finais, alguns trechos foram destacados com negrito para ressaltar sua importância e relação com o problema, objetivo e as questões de investigação.

maior tempo para as disciplinas que julgam fundamentais para o trabalho docente específico em Educação Física.

Compreendemos que essas críticas demonstram que as novas configurações curriculares previstas nas novas diretrizes de formação de professores causaram certo “mal-estar acadêmico” em alguns estudantes, que tinham como referência de Educação Física suas experiências escolares e o imaginário social da época, que reconhecemos como muito esportivista e técnico. O conhecimento acadêmico que reconheceram como fundamental, foram os referentes aos aspectos didático-pedagógicos, e apontaram como crítica a falta de aprofundamento dos conhecimentos que abordavam a especificidade da Educação Física. Assim, a relação que acreditamos que esses sujeitos-interlocutores possuem entre o que se apropriaram e o que hoje utilizam em suas práticas docentes, esteve voltada a uma preocupação técnica sobre o ensino dos conhecimentos práticos nas suas aulas. Ou seja, em nossa opinião olharam para a universidade como um local onde iriam aprender a serem “técnicos esportivos” para reproduzirem isso nas escolas, mas por ser um currículo novo, construído sobre orientação das novas diretrizes, e sob a influência de novas concepções pedagógicas, incluindo as críticas, isto causou uma “crise de identidade” nesses acadêmicos, o que percebemos ter influenciado para que percebessem a Educação Física na escola como sendo responsável somente sobre um “saber fazer”. Resultante disso tivemos alguns sujeitos-interlocutores que **demonstraram uma “frustração” e até um “não envolvimento” com as disciplinas que se voltavam a um saber mais teórico-pedagógico**, dificultando tempos depois suas próprias inserções nas experiências práticas dos estágios supervisionados. Tanto foi assim que nos pareceu que esses estágios tiveram que dar conta de toda a conectividade das disciplinas do curso. Talvez por isso, a grande maioria julgou os estágios como o momento mais importante em suas formações docentes. Mas, dado a diversidade dos sujeitos-interlocutores, tivemos alguns que puderam superar essa “crise de identidade” e demonstraram que também conseguiam relacionar os conhecimentos voltados mais a uma formação docente geral, em suas práticas atuais.

Um detalhe que nos chamou atenção nessa parte, foi o fato de que, com a maioria criticando o novo formato curricular, que se orienta pelas novas diretrizes curriculares de formação de professores, e por julgarem que os conhecimentos específicos da Educação Física foram pouco explorados, nos possibilitou uma interpretação de que o

currículo investigado foge do paradigma técnico-linear que era organizado em disciplinas (MOREIRA, 1990).

Sobre a influência crítica do currículo, todos os sujeitos-interlocutores reconheceram que foram, ao menos, apresentados às novas concepções pedagógicas da Educação Física. Entretanto reconheceram que ainda possuem certa dificuldade para situar suas práticas pedagógicas atuais. Inclusive, podemos perceber alguns depoimentos que demarcam uma concepção como próxima de sua prática docente, referindo que cometem equívocos acerca de suas interpretações. Outros reconhecem que é difícil mudar a realidade educacional, pois existem conceitos sobre Educação Física enraizados em suas culturas escolares e no imaginário social. Porém, tivemos outros casos, que conseguiram expressar certa segurança em suas falas sobre as concepções e também alguns que parecem que vem buscando estabelecer um diálogo entre as concepções pedagógicas críticas e a sua cultura escolar específica. Como tivemos várias referências dos sujeitos-interlocutores acerca de o currículo ter conseguido operar uma mudança de concepção de Educação Física, reconhecemos que **a influência crítica do currículo conseguiu atingir alguns dos seus acadêmicos, que hoje demonstram compreensões mais amplas sobre os objetivos da Educação Física na escola.**

Sobre suas percepções atuais, sobre se identificam ou não atitudes ou posturas críticas em suas atuações como professores de Educação Física, bem como suas percepções sobre as “situações-limites”, a maioria não considerou que suas atitudes e posturas condizem com a de um professor crítico. Demonstram, inclusive, em alguns casos, posições submissas, adaptativas ou reprodutoras. Alguns desses culpam a concepção marginalizada da Educação Física presente em sua cultura escolar, e outros demonstram, não de uma forma explícita, que até se identificam com essa concepção. Nesses casos, nos permitiram aproximá-los das características da “consciência ingênuo” (FREIRE, 2011) que infelizmente se fez presente na maioria de nossos sujeitos-interlocutores.

Três sujeitos se consideraram próximos de uma perspectiva crítica; de fato, também os reconhecemos como os que mais se aproximaram da “consciência crítica” (FREIRE, 2011). A esses três, perguntamos sobre em que medida atribuíam essas posturas críticas ao currículo da formação inicial. Um deles atribuiu maior peso a sua formação anterior em Ciências Sociais e outro atribuiu grande parte disso às suas experiências como professor ACT durante o curso e também por possuir uma formação anterior. Ou seja, **os acadêmicos**

que ingressaram no curso com mais idade e tendo como base outras experiências, foram os que conseguiram construir uma identidade docente mais crítica. Isso nos permitiu concluir que as experiências curriculares do curso não foram suficientes para os constituírem desse modo, Outro Sujeito, diferentemente desses dois, atribuiu sua perspectiva crítica em grande parte ao currículo em ação, pois ele reconhece ter tido uma formação inicial bem organizada, e não se deixou influenciar pelas reclamações dos outros acadêmicos que viam o curso como uma “pedagogia com algumas disciplinas esportivas”.

Sobre as “situações-limites” (FREIRE, 2014) que os sujeitos-interlocutores nos relataram em suas práticas docentes, percebemos que existem duas situações problemáticas que vem ocorrendo: uma reforma política das normas educacionais, que de forma impositiva vem dificultando principalmente suas práticas pedagógicas que fogem dessa ordem, como a adoção de uma concepção crítica de Educação Física por um professor; e a outra condição se refere a uma “concepção marginalizada de Educação Física” que ainda vem sendo reproduzida nas “culturas escolares” (PICH, 2009; MACHADO *et al.*, 2010; PICH; SCHAEFFER e CARVALHO, 2013).

Um achado interessante nessa parte do estudo, e que reconhecemos que não foi dada atenção em nossas construções iniciais desse estudo, foi a descoberta de que além do currículo de formação inicial, os sujeitos-interlocutores nos deram evidências de que **existe uma formação permanente em suas “culturas escolares”** (VIÑAO FRAGO, 1995 *apud* PICH, 2009). Isso vem causando mudanças em suas identidades docentes, chegando, em alguns casos, até a se sobrepor aos princípios que construíram em suas formações iniciais. Portanto, em algumas realidades onde o conceito enraizado é o de uma “concepção marginalizada da Educação Física”, os professores de Educação Física que ali atuavam demonstraram possuir perfis mais adaptativos e submissos, ao explicitarem ser muito difícil fugir desse padrão. Aqui, concordamos com Vago (1996, 2003) que nessa tensão permanente presente nas culturas escolares existe também espaços de resistência e mudanças, portanto **a cultura escolar também pode ser encarada como um espaço criativo e formativo.** Isso nos permitiu compreender que é papel dos professores e, porque não dos cursos de formação, estarem atentos a esses estudos sobre a cultura escolar.

Remetendo-nos a Freire (1980, 2011, 2014), reconhecemos que os conhecimentos construídos nas culturas escolares, que se aproximam com a compreensão dos “conhecimentos populares”, têm que ser valorizados e não simplesmente taxados como ultrapassados e

tradicionais. Essa visão acrítica só dificulta a comunicação dialógica entre os estudos acadêmicos e a respectiva realidade educacional. **Os conhecimentos construídos pelas concepções pedagógicas críticas são em nossa opinião os mais coerentes em se tratando de uma Educação Física mais humana e libertadora, mas não se muda da “noite para o dia” uma concepção que ainda é reproduzida por muitos agentes.** Portanto, pudemos verificar que o desenvolvimento da “consciência crítica” (FREIRE, 2011) que se evidenciou em alguns dos nossos sujeitos-interlocutores ocorreu quando esses não tiveram posições deterministas, mas quando conseguiram estabelecer um diálogo com sua cultura escolar e, com um olhar já “emerso” das “situações-limites”, puderam criar possibilidades de “inéditos viáveis” (FREIRE, 2014).

Assim, consideramos que para os professores de Educação Física constituírem uma “consciência crítica” no seu agir docente, além da formação inicial que reconhecemos como importante nesse processo, estes devem **buscar uma leitura crítica de sua realidade**, e não apenas ficarem imersos, adaptarem-se. Com essa leitura crítica de sua cultura escolar, e aqui incluímos também as políticas de reforma de normas educacionais, o professor passa a emergir de suas condições objetivas materiais, refletindo e buscando superações, que ao retornar a sua realidade, **inserem-se nessa com um “inédito viável”**, Acreditamos ser essa uma das saídas desse abismo construído e reproduzido, e tão criticado pelo MREF.

Mas, sem cairmos em falsos idealismos, reconhecemos que ainda temos uma problemática situação em que os detentores do poder (Classe dominante) percebem a educação crítica como uma ameaça aos seus privilégios obtidos pela opressão (FREIRE, 2014), o que nos leva a compreender que ainda existem intensas forças brecando a valorização do professor, e mais ainda, a esses que buscam se tornarem “professores intelectuais transformadores” como defendeu Giroux (1997). Temos também que considerar que a política neoliberal vem buscando aproximar a escola com a lógica do mercado, e isso vem causando inúmeras situações perversas que roubam a autonomia dos professores e os aprisiona às exigências do “currículo oficial” (FREIRE; SHOR, 2008; APPLE, 2000a).

Freire, em uma entrevista de rádio⁵⁷, reconheceu que uma das formas de atuação crítica dentro desse sistema neoliberal e opressivo

⁵⁷ Entrevista de Paulo Freire realizada por Marlene Montezi Blois e Renato Rocha que foi apresentada em formato de uma série de 15 programas de rádio

seriam os “espaços de contradição existentes nesse próprio sistema”. Portanto o “currículo oculto” (GIROUX, 1986, 1997), que reconhecemos como um desses possíveis espaços de contradição é por sua vez, bem aparente principalmente nas aulas práticas de Educação Física. Ou seja, dada a relação corporal, dinâmica e afetiva existente, nas aulas de Educação Física, reconhecemos que os professores de Educação Física possuem um espaço valioso de atuação e, portanto, podem em sua tarefa político pedagógica vir a perspectivar reais mudanças sociais, “inéditos viáveis”, a qual podemos, para efeito de síntese, nomear como uma “política silenciosa”⁵⁸.

Quanto mais **inéditos viáveis** sonhamos e concretizamos mais eles se desdobram e proliferam no âmbito de nossas práxis e na de outros/as, de nossos desejos políticos e de nosso destino de afirmação de nossa humanidade mais autêntica, de nossa engenhosa capacidade de superarmo-nos quando lançamo-nos no fértil e infinito mundo das possibilidades, quando agimos em direção a concretização dos **sonhos possíveis** (FREIRE, 2010, p. 225, grifo no original).

A mudança pode ocorrer, mas temos que reconhecer que o processo é lento e árduo, pois envolve muito mais do que simplesmente defendermos um ponto de vista, uma visão de mundo ou um sonho possível. Envolve sim, toda uma intersubjetividade que se constrói e se desconstrói diariamente nas culturas escolares que estão transcendendo não só os muros das escolas, mas todas as esferas sociais. Porém podemos, ao nos assumirmos como professores progressistas e “intelectuais transformadores” preocupados com uma verdadeira mudança social, estarmos “suleando”⁵⁹ as subjetividades para uma perspectiva crítica alicerçada numa educação libertadora e, assim, promover a formação de novos **agentes crítico-transformadores da realidade**.

nomeados “Encontros com Paulo Freire” cedida pela Rádio MEC; disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/129>

⁵⁸ Referimos-nos a essa expressão pelo fato de o “currículo oculto” poder atuar ideologicamente como contraditor da reprodução, mesmo em uma situação onde aja um controle reprodutivista dos espaços de atuação dos professores.

⁵⁹ Expressão utilizada por Freire em sua obra “Pedagogia da Esperança” que tem o mesmo significado de “nortear”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.02, p. 13-35, mai./ago. 2007.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 39-57.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, mai./ago. 2008.

BIANCHINI, L.; PIRES, V.; *Breaking the social exclusion in physical education through the game: report of supervised*. **FIEP bulletin**, V.81 –Special Edition - ARTICLE I -, p. 339-342, 2011.

BIANCHINI, L.; DURANTE, B. G.; MELLER, V. A.; PIRES, V. ESTIMULANDO O IMÁGINÁRIO INFANTIL NA EDUCAÇÃO FÍSICA POR MEIO DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL. *In*: **II Congresso Internacional de Formação Profissional no Campo da Educação Física e VI Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**, 2012, Florianópolis. II CIFPEF e VI SEPEF. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 827-843.

BIANCHINI, L.; JESUS, R.; MELLER, V. A. EDUCAÇÃO FÍSICA POR ELA MESMA: reflexões sobre o corpo. *In*: **Anais do VI**

Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte, Rio Grande, 13 a 15 de setembro de 2012.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 39-64.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *In*: **Caderno Cedes**, ano XIX, n.48, ago./1999, p. 69-88.

_____. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.7, n.2, p. 62-68, 1986.

_____. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. *In*: MEDINA, J. P. S. **Educação Física cuida do corpo e... “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 25. ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 99-116.

_____. A Educação Física no ensino fundamental. *In*: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de esporte e Turismo**, Curitiba, v.1, n.2, p. 12-19, 1989.

_____. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar. *In*: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 150-157.

_____.; CAPARROZ, F. E.; FONTE, S. S. D.; FRADE, J. C.; PAIVA, F.; PIRES, R. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____.; FARIA, B. A.; ALMEIDA, F. Q.; GHIDETTI, F. F.; GOMES, I. M.; ROCHA, M. C.; MACHADO, T. S.; ALMEIDA, U. R.; MORAES, C. E. A. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr./jun., 2011.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Decreto-Lei nº 1212, de 07 de abril de 1939.

_____. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 09, de 06 de outubro de 1969.

_____. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 69, de 02 de dezembro de 1969.

_____. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987.

_____. REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Decreto nº 69450, de 1º de novembro de 1971.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96. Brasília: Imprensa Oficial, **Diário Oficial**, v.134, n.248, 1996.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 09, de 08 de maio de 2001.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 07, de 31 de março de 2004.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. 1999. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Editora Ática, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FANTIN, M. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física *In*: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.). **Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à Intervenção**. Florianópolis: Ed. da Udesc, 2012, p. 61-79.

FENSTERSEIFER, P. E. Esclarecimento. *In*: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 165-166.

FERNANDES, A. A renovação na Educação Física escolar: desafios e perspectivas. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Revista Digital, Buenos Aires, Año 14, n.133, Jun./ 2009.

FREIRE, A. M. A. Inédito viável. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 223-226.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e mudança**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, M. Prefácio: educação e ordem classista. *In*: FREIRE, P. **Educação e mudança**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLO, S. Teorias críticas da educação. *In*: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 401-403.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação Física progressista**. São Paulo: Loyola, 1987.

GIL, J. M. S. Inovação e investigação educativa: aproximação a uma relação incerta. *In*: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre, RS: UFRGS/Sulina, 1999, p. 29-44.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, Vozes, 1995.

GUARESCHI, P. Imersão/Emersão. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 220-221.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. P. Educação Física escolar: uma proposta de promoção de saúde. **Revista da AP Educação Física**, v. 7, n. 14, 1994, p. 16-23.

HILDEBRANDT, R; LANGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

HIRAI, R. T.; CARDOSO, C. L. Para a compreensão da concepção de “aulas abertas” na Educação Física escolar: orientada no aluno, no processo, na problematização, na comunicação e **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVIII, n.27, p. 119-136, dez./2006.

KRONBAUER, L. G. Consciência (intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica). *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 86-88.

KUNZ, E. Cultura de Movimento. *In*: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 111-113.

_____. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

_____. (Org.). **Didática da Educação Física 2**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

_____. (Org.). **Didática da Educação Física 3**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

_____. **Educação física**: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. Esclarecimento e emancipação: pressupostos de uma teoria educacional crítica para a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v.5, n.10, p. 35-39, 1999/1.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LUZ, M. T. Educação física e saúde coletiva: papel estratégico da área e possibilidades quanto ao ensino na graduação e integração na rede de serviços públicos de saúde. *In*: FRAGA, A. B.; WACHS, F. (Org.).

Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 09-16.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 11-28.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**. 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

_____.; BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.02, p. 129-147, abr./jun. 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**. Campinas: Papyrus, 1983.

_____. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

MELLO, R. A. **A necessidade histórica da Educação Física na Escola**: a emancipação humana como finalidade. 2009. 299f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MILLEN NETO, A. R.; SANTOS, U. V.; MOURA, D. L.; SOARES, A. J. G. Pensamento pedagógico renovador da educação física no discurso dos professores da educação básica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.10, n.2, p. 98-108, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

_____.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORSCHBACHER, M; MARQUES, C. L. S. Distanciamentos e aproximações entre a educação física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa. **Movimento**, Porto Alegre, v.19, n.02, p. 149-166, abr./jun., 2013.

MUNIZ, N. L. **Influências do pensamento pedagógico renovador da Educação Física: sonho ou realidade?**. 1996. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1996.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida mais ativo**. Londrina: Midiograf, 2001.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre, RS: UFRGS/Sulina, 1999, p. 61-93.

OLIVEIRA, A. A. B. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. *In*: SOUZA NETO, S.; HUNGER,

D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 17-32.

OLIVEIRA, M. R. R.; PIRES, G. L. O primeiro olhar: experiência com imagens na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.2, p. 117-133, jan. 2005.

OLIVEIRA, V. M. **Educação Física humanística**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1985.

PICH, S. Cultura escolar, vida das escolas e Educação Física escolar: balanço e perspectivas. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXI, n.32/33, p. 230-257, Jun.-Dez./2009.

_____.; SCHAEFFER, P. A.; CARVALHO, L. P. O caráter do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Educação**, Santa Maria, v.38, n.3, p. 631-640, set./dez. 2013.

PIMENTEL, G. G. A. O passivo do lazer ativo. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.03, p. 299-316, jul./set. 2012.

PIRES, G. L.; SILVEIRA, J. Esporte educacional ... existe?: Tarefa e compromisso da Educação Física com o esporte na escola. In: SILVA, Mauricio Roberto (Org.). **Esporte, Educação, Estado e Sociedade**. Chapecó: Argus, 2007, p. 23-38.

PIRES, R. G. Formação profissional em Educação Física no Brasil: suas histórias, seus caminhos. **Revista da Faced**, Salvador, n.10, p. 179-193, 2006.

PIROLO, A. L.; CAPARRÓZ, D. A.; TERRA, D. V.; CAPARRÓZ, F. E.; MUÑOZ PALAFOX, G. H. Currículo. In: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 119-123.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001.

RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.2, n.1, p. 10-15, jun./1996.

RESENDE, H. G. **A Educação Física na perspectiva da cultura corporal**: uma proposição didático-pedagógica. 1992. Tese (Livre-Docência) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTIN, S. **Educação Física**: temas pedagógicos. Porto Alegre: EST edições, 1992.

_____. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.

_____. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SARTURI, R. C. A influência tyleriana na concepção de currículo no Brasil: uma análise de texto. *In: Anais do II ANPED Sul*, Curitiba, 1999, p. 1-15.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1988.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Kinesis**, Santa Maria, v.30, n.1, p. 80-94, Jan./Jun. 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. M. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.25, n.2, p. 113-128, jan. 2004.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; COSTA, Á. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar?. *In*: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D (Org.). **Formação profissional em Educação Física**: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 33-42.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E., PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: EdUSP, 1988.

VAGO, T. M. A Educação Física na Cultura Escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. *In*: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 197-221.

_____. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente: um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, Ano III, n.5, p. 4-17, 1996/2.

VALLE. I. R. **Sociologia da educação**: currículo e saberes escolares. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

VERONEZ, L. F. C.; LEMOS, L. M.; MORSCHBACHER, M.; BOTH, V. J. Diretrizes curriculares da Educação Física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.35, n.4, p. 809-823, out./dez. 2013.

VIÑAO FRAGO, A. Bibliotecas, “culturas escolares” y formación de profesores. **Educación e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 65-87, jul./dez. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas

Roteiro de Entrevistas 1 (professor-fundador do curso)

- 1) Quais eram os cargos dos sujeitos escolhidos para a comissão responsável pela criação do curso? Como fora realizada essa escolha?
- 2) Sobre o Projeto de Criação do Curso, Qual foi a metodologia adotada, para sua criação?
- 3) Quais eram as preocupações e interesses da instituição (UNIVALI) repassadas ao grupo na implantação desse curso?
- 4) Na ocasião (criação do curso), quais critérios foram adotados para a construção da base teórica que fundamenta o currículo do curso?
- 5) Porque o objeto de estudo da Educação Física ficou sendo a “Cultura de Movimento” para esse curso? Houve outras ideias?
- 6) Quais foram os pontos que tiveram maiores dificuldades/discussões para se chegar a um consenso?
- 7) Sobre a matriz curricular, como foi o processo de escolha e elaboração das disciplinas do curso? Houve a participação de mais sujeitos na construção das disciplinas e suas ementas e bibliografias?
- 8) O currículo do curso pode ser considerado um currículo inspirado em teorias críticas?
- 9) Existem evidências no PPP do curso que possam indicar sua associação ao movimento renovador da Educação Física brasileira?

Roteiro de Entrevistas 2 (Sujeitos-interlocutores)

- 1)Quais conhecimentos que você se apropriou na graduação que considera fundamental para a prática docente?
- 2)Houve conhecimentos que o curso não contemplou e que você considera necessário? Quais foram e por quê?
- 3) Você acredita (ser razoável considerar) que o currículo do curso aproxima-se das chamadas tendências ou concepções críticas da EF?
- 4)Conte como foi sua experiência pedagógica nos projetos integrados (do curso) e nos estágios supervisionados?
- 5)Como você relaciona os conhecimentos acadêmicos com as suas práticas pedagógicas?
- 6)Como você pensa e planeja suas aulas? Descreva como são definidos: planos de ensino, objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação?
- 7)As suas práticas pedagógicas são baseadas em alguma concepções pedagógica? Em qual (ou quais)? Por que optou por tal (tais)?
- 8)Você consegue identificar atitudes/posturas críticas em sua atuação profissional? Conte mais sobre situações que elas são presentes em sua ação docente? Em que medida você atribui tais atitudes as experiências curriculares em sua graduação?
- 9)Existem algum tipo de situação limite (barreira) que inviabiliza atitude/posturas críticas em suas práticas pedagógicas? Se há, como você se posiciona a respeito?
- 10)Como você percebe e tematiza com questões emergentes da Educação Física como: inclusão, TICs, violência, gênero?

APÊNDICE B – Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
**Coordenadoria de Pós-Graduação em
Educação Física**
Campus Universitário - Trindade -
Florianópolis/SC –
CEP 88040-900 Fone: (048) 3721-9926 Fax
(048) 3721-9792



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Leandro Bianchini, aluno do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina e desenvolvo a pesquisa “**Movimento renovador na educação física e currículo: formação docente e consciência crítica**”, sob a orientação do pesquisador responsável pela pesquisa, Prof. Dr. Giovanni De Lorenzi Pires (PPGEF/UFSC). O estudo tem por objetivo Compreender a contribuição do currículo de um curso inspirado no movimento renovador da Educação Física para a formação crítica dos seus egressos.

O estudo resultante dessa pesquisa irá versar sobre o "Movimento Renovador da Educação Física" (MREF) e suas possíveis influências na formação crítica docente de Professores de Educação Física inseridos na realidade escolar. Iremos buscar base teórica em concepções pedagógicas oriundas pós o MREF; em bases da teoria crítica e em teorias curriculares; e em Paulo Freire e o conceito de "consciência crítica" buscando um olhar crítico aos professores. Como metodologia, optamos por um estudo qualitativo do tipo descritivo que por meio de entrevistas semi-estruturadas possibilitar-se-ão o diálogo com professores egressos de um curso que fora inspirado no MREF.

Este estudo justifica-se pelo fato de contribuir para o discurso científico/acadêmico da Educação Física escolar, que como componente curricular, desde os anos 90 vem buscando sua fisionomia, sua

identidade. A expectativa é que os futuros apontamentos e considerações dessa pesquisa colaborem com o discurso epistemológico do campo da Educação Física possibilitando alcançar as instituições Educativas, onde a mudança se faz necessária. Buscando assim, romper com o hiato entre a academia onde se produzem os conhecimentos e a realidade escolar onde a “práxis” docente é diária.

Consideramos que não há riscos decorrentes da participação na pesquisa, porém, o participante da pesquisa (**professor egresso ou professor fundador**) poderá, em alguma medida, sentir desconforto pelo fato de estar cedendo parte de seu tempo durante a realização da entrevista. No entanto, o pesquisador tomará cuidado para que o participante não se sinta constrangido durante o processo.

Os participantes serão esclarecidos(as) sobre todos os aspectos que envolvem o estudo e sobre qualquer aspecto que desejarem. Cada participante ficará de posse de uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Cada participante da pesquisa é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, pois a sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. As informações de identificação dos sujeitos participantes da pesquisa serão tratadas com sigilo.

O pesquisador responsável declara que consta neste termo as informações referentes às exigências contidas no item IV. 3 da resolução CNS 466/12.

Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, pode entrar em contato pelo telefone: (47) 9916-4377 (Leandro); (48) 9989-4891 (Giovani).

O endereço do pesquisador principal é Rua Ademir Duarte, 83, Bairro Lídia Duarte, Camboriú/SC, CEP 88040-001. O endereço do pesquisador responsável é Rua Das Acácias, 368, Bairro Carvoeira, Florianópolis/SC, CEP 88040-560. O endereço do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Bairro Trindade, CEP 88040-900, Florianópolis/SC. Telefone (48)3721-9206.

Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações fornecidas somente serão utilizadas neste trabalho, com o máximo sigilo.

Pesquisador principal: _____
Leandro Bianchini

Pesquisador responsável: _____
Giovani De Lorenzi Pires

Eu fui esclarecido (a) sobre a pesquisa “Movimento renovador na educação física e currículo: formação docente e consciência crítica” e concordo que os meus dados sejam utilizados na realização da mesma.

Florianópolis, ____ de _____ de 2014.

Assinatura: _____

RG: _____

APÊNDICE C - Modelo de Convite encaminhado por e-mail aos egressos do curso

Olá, sou Prof. Leandro Bianchini e estou realizando uma pesquisa de Pós Graduação em nível de Mestrado na qual investigo o curso de Licenciatura de Educação Física da UNIVALI/Itajaí acerca das relações entre o currículo da formação inicial e a atuação docente de seus egressos.

Para tal gostaria de identificar possíveis sujeitos que se enquadrem nos seguintes critérios: Ter colado grau nos anos 2007, 2008 ou 2009 no curso de licenciatura de Educação Física da UNIVALI/Itajaí; estejam atuando em escolas ou que, nos últimos três anos, tenham atuado em escolas.

Se você se insere nesses dois critérios e gostaria de colaborar com minha pesquisa de mestrado, gostaria de convidá-lo(a) a conceder uma entrevista em um melhor horário dentro de suas possibilidades.

Lembrando que de acordo com os preceitos éticos da pesquisa sua identidade será mantida em anonimato, e já acrescento que obtive seu email após solicitar a instituição UNIVALI, com todas as exigências legais e não irei utilizar esse email para outros fins.

Se concordar, responda esse email se declarando como voluntário, do contrário desconsidere esse email e agradeço a sua atenção.

ANEXOS

ANEXO A – Matriz Curricular do Curso de licenciatura de Educação Física da UNIVALI campus Itajaí

1º PERÍODO

Código	Disciplinas	Créditos	Horas/Aula
	Bases Biológicas	06	90
	Produção de Trabalhos Acadêmicos	02	30
	Esportes Coletivos	04	60
	Manifestações Lúdicas da Cultura de Movimento	04	60
	Introdução à Educação Física	04	60
	Prática em Educação Física	07	105
Subtotal		27	405

2º PERÍODO

Código	Disciplinas	Créditos	Horas/Aula
	Bases Biológicas	06	90
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	04	60
	Esportes Individuais	04	60
	Teoria Geral da Ginástica	04	60
	Educação Física na Educação Infantil	04	60
	Prática em Educação Física	07	105
Subtotal		29	435

3º PERÍODO

Código	Disciplinas	Créditos	Horas/Aula
	Adaptações Orgânicas ao Exercício	04	60
	Esportes Coletivos	04	60
	Ginástica Escolar	04	60
	Metodologia do Ensino da Educação Física	07	105
	História da Educação Brasileira	04	60
	Prática em Educação Física	06	90
Subtotal		29	435

4º PERÍODO

Código	Disciplinas	Créditos	Horas/Aula
	Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	04	60
	Bases Socioculturais	04	60
	Esportes Individuais	05	75
	Educação Rítmica	05	75
	Teoria dos Processos Educacionais	04	60
	Prática em Educação Física	07	105
Subtotal		29	435

5º PERÍODO

Código	Disciplinas	Créditos	Horas/Aula
	Cinesiologia	06	90
	Pedagogia do Esporte	04	60
	Fundamentos e Metodologia da Dança	04	60
	Produção do Conhecimento em Educação Física	04	60
	Políticas Educacionais e Legislação	04	60
	Estágio Supervisionado em Educação Física	08	120
Subtotal		30	450

6º PERÍODO

Código	Disciplinas	Créditos	Horas/Aula
	Educação Física e Saúde	04	60
	Planejamento e Gestão de Eventos Esportivos e de Lazer	04	60
	Fundamentos da Natação	04	60
	Educação e Comunicação	04	60
	Educação Inclusiva	04	60
	Estágio Supervisionado em Educação Física	08	120
Subtotal		28	420

7º PERÍODO

Código	Disciplinas	Créditos	Horas/Aula
	Formação e Conduta Profissional	02	30
	Estudos do Lazer	04	60
	Educação Física e Meio Ambiente	04	60
	Manifestações Culturais e Artes Marciais	04	60
	Gestão de Espaços Educacionais	04	60
	Estágio Supervisionado em Educação Física	12	180
Subtotal		30	450
Total Parcial		202	3.030
Atividades complementares			200
Total Geral			3.230