

*SIMONE DE MIRANDA*



**AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA :  
A VISÃO DOS ACADÊMICOS A RESPEITO DA PRÁTICA DE  
ENSINO DA PUC-PR**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação: Pedagogia Universitária. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marilda Aparecida Behrens.

***CURITIBA***  
***1988***



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Centro de Teologia e Ciências Humanas  
Departamento de Educação  
Mestrado em Educação

## ATA DO EXAME DA DISSERTAÇÃO

Exame de Dissertação n.º 94

No dia **24 de março de 1998**, às **9h**, reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens	
Prof. Dr. Wagner Campos	
Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno	

designada para a Exame de Dissertação da mestranda **Simone de Miranda**, ano de ingresso 1994, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, intitulada **AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A VISÃO DOS ACADÊMICOS A RESPEITO DA PRÁTICA DE ENSINO DA PUC-PR.**

Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens	Conceito <u>  A  </u>
Prof. Dr. Wagner Campos	Conceito <u>  A  </u>
Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno	Conceito <u>  A  </u>
	Conceito Final <u>  A  </u>

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Prof. Dr. Peri Mesquida**  
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

### Dedico

Ao Antonio Carlos, pelo amor e amizade dedicados na construção deste trabalho.

Ao meus filhos Bruno e Vinicius, pelos momentos ausentes.

Ao meu pai, por me ensinar a riqueza dos livros.

À minha mãe, pela sua alegria de viver e determinação.

“Educador não é profissão, é vocação, e toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”.

Rubem Alves

## AGRADECIMENTOS

A Prof<sup>a</sup>. Dra. Marilda Aparecida Behrens, orientadora companheira que em todos os momentos contribuiu com sua sabedoria, sempre disposta e alegre, transmitindo a sua compreensão e simplicidade de quem acredita na educação.

Ao Prof. Dr. Herivelto Moreira, que me despertou para o verdadeiro valor da pesquisa, de quanto pode-se crescer com o que se produz.

Aos professores, colegas de profissão, que de alguma forma auxiliaram na construção deste projeto.

Aos acadêmicos Álvaro, Ana Maria, Andreia, Isis, Janaina, Marcelo, Robson, Stella, Stella Maris, Tânia, pela oportunidade que me cederam.

Aos meus familiares, que entenderam os meus momentos de preocupação.

À minha querida amiga Marynelma, que em todos os momentos soube sempre me ouvir me apoiando para a conquista desta etapa.

Em especial a Deus, que me iluminou nos momentos de desânimo e inconformismo.

# SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	v
<b>CAPÍTULO I</b> .....	1
Introdução.....	1
1.1-Definição do problema.....	6
1.2-Delimitação do problema.....	7
1.3-Objetivos .....	8
1.4-Justificativa .....	8
1.5-Metodologia.....	10
<b>CAPÍTULO II - AS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	12
2.1- A escola tradicional.....	13
2.2- A influência do movimento da escola nova na Educação Física.....	19
2.3- A abordagem tecnicista e a Educação Física.....	25
2.4- As abordagens na Educação Física .....	35
2.4.1- A abordagem humanista .....	35
2.4.2- A abordagem desenvolvimentista.....	38
2.5- A escola progressista na Educação Física e seus reflexos .....	40
2.5.1- A pedagogia libertadora .....	42
2.5.1.1-A Educação Física popular .....	44
2.5.2- A tendência libertaria na educação .....	45
2.5.3- A tendência progressista crítico-social dos conteúdos .....	47
2.5.3.1-A pedagogia histórico-crítica na Educação Física .....	51
2.6- As contribuições da abordagem progressista no ensino da Educação Física .....	52
2.7- O desafio a ser transportado na prática pedagógica do professor de Educação Física.....	54
<b>CAPÍTULO III- OS CURSOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	57
3.1- O caminho dos cursos superiores de Educação Física.....	57
3.2- O curso de Educação Física da PUC-PR a partir da resolução 03/87 do CFE .....	66
3.2.1- A disciplina da prática de ensino/estágio supervisionado no curso de Educação Física da PUC-PR.....	69
<b>CAPÍTULO IV- A EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PROPOSTA METODOLÓGICA</b> .....	75
4.1- Os sujeitos da pesquisa e as escolas envolvidas .....	78
4.2- A rota e o desenvolvimento da pesquisa .....	79
4.3- O sentido da entrevista .....	80
4.4- A observação do fenômeno desvendado.....	82
4.5- A contribuição dos sujeitos no sentido do recorte discursivo.....	83

<b>CAPÍTULO V- A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO DISCURSO DO ALUNO-ESTAGIÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>86</b>
5.1- O esporte como fator determinante .....	87
5.2- A expectativa com o curso .....	93
5.3- A contribuição das disciplinas pedagógicas na prática do estágio supervisionado.....	98
5.4- A satisfação atual com o curso .....	106
5.5- A integração da teoria e prática no curso.....	114
5.6- A expectativa com a prática de ensino/estágio-supervisionado ..	120
<b>CAPÍTULO VI.....</b>	<b>126</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>142</b>

## RESUMO

Esta pesquisa é um estudo baseado na visão que os alunos-estagiários têm a respeito do impacto causado pelas abordagens pedagógicas e a sua influência na prática do estágio-supervisionado do curso de Educação Física da PUC-PR. O estudo foi desenvolvido pelo levantamento bibliográfico das tendências pedagógicas e de que forma os paradigmas da Educação influenciaram a Educação Física. Objetivou-se registrar como as abordagens se caracterizaram nas ações pedagógicas dos professores de Educação Física.

A pesquisa contemplou nos depoimentos dos alunos-estagiários os fatores que determinaram: a sua escolha profissional; as expectativas em relação ao curso; a relação das disciplinas pedagógicas com a disciplina de Prática de Ensino e a satisfação atual com o curso. Os relatos dos alunos-estagiários foram obtidos por meio de entrevista semi-estruturada. O registro das observações da prática e das reflexões dos acadêmicos foi efetuado no cotidiano do estágio-supervisionado.

Procurou-se descrever como os alunos perceberam o evoluir de sua formação no curso de Educação Física e a influência que esta formação teve para a prática do estágio-supervisionado. A pesquisa vivenciada com os alunos e a prática pedagógica proposta no estágio-supervisionado apontou para a necessidade de se repensar, com urgência, o perfil do profissional de Educação Física que a PUC-PR deseja formar. Buscou-se elaborar uma reflexão crítica que gere, nos docentes, uma vontade de exercer uma prática inovadora, deixando de lado as que não atendem às necessidades prementes dos atuais acadêmicos, e, com isso, levá-los a serem profissionais críticos, transformadores ao desenvolverem a aliança da competência técnica com a competência política conforme as exigências da sociedade.

## RESUMO

Esta pesquisa é um estudo baseado na visão que os alunos-estagiários têm a respeito do impacto causado pelas abordagens pedagógicas e a sua influência na prática do estágio-supervisionado do curso de Educação Física da PUC-PR. O estudo foi desenvolvido pelo levantamento bibliográfico das tendências pedagógicas e de que forma os paradigmas da Educação influenciaram a Educação Física. Objetivou-se registrar como as abordagens se caracterizaram nas ações pedagógicas dos professores de Educação Física.

A pesquisa contemplou nos depoimentos dos alunos-estagiários os fatores que determinaram: a sua escolha profissional; as expectativas em relação ao curso; a relação das disciplinas pedagógicas com a disciplina de Prática de Ensino e a satisfação atual com o curso. Os relatos dos alunos-estagiários foram obtidos por meio de entrevista semi-estruturada. O registro das observações da prática e das reflexões dos acadêmicos foi efetuado no cotidiano do estágio-supervisionado.

Procurou-se descrever como os alunos perceberam o evoluir de sua formação no curso de Educação Física e a influência que esta formação teve para a prática do estágio-supervisionado. A pesquisa vivenciada com os alunos e a prática pedagógica proposta no estágio-supervisionado apontou para a necessidade de se repensar, com urgência, o perfil do profissional de Educação Física que a PUC-PR deseja formar. Buscou-se elaborar uma reflexão crítica que gere, nos docentes, uma vontade de exercer uma prática inovadora, deixando de lado as que não atendem às necessidades prementes dos atuais acadêmicos, e, com isso, levá-los a serem profissionais críticos, transformadores ao desenvolverem a aliança da competência técnica com a competência política conforme as exigências da sociedade.

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

Nestes últimos tempos, o número de estudos direcionados à formação de professores tem se multiplicado, com a preocupação comum de contribuir para a formação profissional e para a melhoria da qualidade de ensino.

Ao contrário do número crescente de estudos direcionados para a formação profissional, observa-se o decréscimo de candidatos que procuram os cursos de formação de professores, talvez em função da desvalorização social em que a categoria se encontra e a inexistência de uma política educacional adequada à realidade do País. A pouca importância atribuída pelos nossos governantes à educação fez dessa profissão, a do professor, uma atividade procurada por algumas pessoas que ainda possuem o ideal de lecionar ou como dizemos por “amor a arte”, ou, então, porque o número de concorrentes no vestibular é reduzido, comparando-se à procura pelos outros cursos.

Ao ingressar no curso superior de formação de professores, durante o percurso da formação profissional, o aluno esbarra em vários obstáculos. Entre algumas situações de enfrentamento, percebe-se a desarticulação do ensino superior com a realidade do ensino fundamental. Com a intenção de alterar esta situação é que se propõe uma prática pedagógica que busque proporcionar uma preparação profissional atrelada à realidade educacional do País. Porém, sabe-se que essa desarticulação não se situa somente num plano pedagógico, mas, como também, na questão da política educacional. Para LIBÂNEO(1990,p.04 ), “o educador precisa de um saber fazer didático, isto é, não só a necessidade da coerência interna do

processo entre objetivos, metodologia e avaliação mas, mais além, vincular a teoria e a prática e a realidade do aluno a uma dimensão técnica eficiente”.

Entre as disciplinas que compõem os currículos dos cursos de formação de professores encontra-se a disciplina de Prática de Ensino. Pela experiência nesta área, percebe-se que esta disciplina que mais diretamente envolve a relação teoria-prática, e é nesta relação de unidade entre teoria-prática que se propõe determinar a práxis na Prática de Ensino do curso de Educação Física da PUC-PR. Discutir a contribuição da Prática de Ensino/estágio-supervisionado na formação de professores é uma tarefa difícil e complexa, pois assim como outras questões a serem reformuladas no sistema educacional, a Prática de Ensino inserida nesta organização social também carece de transformações. Observa-se, na convivência enquanto docente que na visão dos alunos, o papel da Prática de Ensino é colocar em prática o que se aprendeu na teoria. Porém, quando se encontram diante de suas turmas nas escolas da comunidade durante o estágio-supervisionado, acabam percebendo as enormes lacunas existentes no currículo, a inevitável desintegração da teoria-prática e a desarticulação do ensino fundamental e médio com o ensino superior. “Na passagem de papel de aluno para professor em formação, o caminho é difícil, o que se pode verificar na angústia e preocupação com que os licenciados vivenciam essa situação. Os próprios professores de Prática de Ensino sentem o dilema desta transposição” BEHRENS(1991,p.6).

A vivência como docente dá a oportunidade de presenciar inúmeros depoimentos dos alunos-estagiários, ao relatarem dificuldades, de transpor para prática os seus planejamentos de ensino, como, também, a incapacidade de direcionar os conteúdos teóricos estudados nas demais disciplinas e a impotência de lidar com o comportamento dos alunos. Estas angústias, incertezas e frustrações, que permeiam a vida dos estagiários, fazem deste período uma fase de sérios desafios, encontros e desencontros.

Os alunos, a princípio, deveriam estar preparados para desempenhar o papel de professores quando ingressam na Prática de Ensino/estágio-supervisionado. Entretanto, nota-se a falta de conhecimento destes para atuarem na escola, apesar de estarem sendo preparados durante três anos com conteúdos específicos e pedagógicos. Porém, acontece que estes conhecimentos serão solicitados e aplicados na prática, apenas nos últimos períodos comprometendo assim o entendimento de uma prática pedagógica contextualizada. De acordo com BETTI, acredita-se que:

...atividades fora da sala de aula, formais ou informais, e principalmente programas de extensão à comunidade, que permitam a imediata dialética teoria-prática, devam ser fortemente estimulados pelas instituições de ensino superior. Os estágios formalmente exigidos pelo currículo deveriam iniciar, se possível já no segundo ano do curso. (1992, p.248)

As palavras de BETTI reforçam a idéia de unidade que pode haver no currículo dos cursos de formação de professores. As disciplinas pedagógicas e específicas da área deveriam compor um único espaço, com o objetivo de integrar um projeto coletivo de formação profissional, não deixando, somente para as disciplinas rotuladas de pedagógicas, em especial, a de Prática de Ensino, a responsabilidade pela formação prática acadêmica.

A percepção das dificuldades no processo da aprendizagem cresce à medida que chega o momento da realização dos estágios. “Ensinar os estudantes a aprender deve ser uma das principais preocupações do currículo. Isso inclui a aprendizagem de avaliar e corrigir a sua própria ação profissional e a capacidade de acompanhar minimamente a produção de conhecimentos na área”. LAWSON apud BETTI (1980, p.258). É a difícil tarefa de transpor para a prática os conteúdos teóricos estudados, avaliar e refletir sobre a sua própria prática pedagógica e aprender enfrentar a realidade da sua atuação docente.

De modo geral, encontra-se na maioria dos cursos de formação de professores um elenco de disciplinas teóricas desvinculadas do universo de conhecimento da grande maioria da população e uma formação prática que ignora a realidade, não só da educação, como da situação sócio-econômica dos alunos que freqüentam as escolas nesse País.

O estágio-supervisionado da Prática de Ensino do curso de Educação Física da PUC-PR é ofertado somente nos dois últimos períodos. Desta maneira, fica destinado ao estágio-supervisionado ao coroamento do preparo para a ação docente e, também, a responsabilidade de resgatar e reconstruir o conhecimento que ficou fragmentado na oferta das demais disciplinas e foi, teoricamente, memorizado. As disciplinas pedagógicas que fundamentam a formação prática dos discentes, contribuem na formação docente? Imagina-se que as demais atividades curriculares proposta pelos professores poderia ser realizada num clima de cumplicidade com o programa a ser desenvolvido na Prática de Ensino, porém, a realidade tem-se mostrado contrária.

Concorda-se com a autora CARVALHO(1991,p.6), quando afirma: “a Prática de Ensino, dentre as disciplinas de Licenciatura, é a mais sui-generis. É o elo de ligação entre as disciplinas pedagógicas”, porém não cabe somente à Prática de Ensino/estágio-supervisionado a responsabilidade na formação do professor. Deveria existir um projeto de curso que integrasse todos os seus componentes articulados para formar professores de Educação Física para o ensino fundamental e médio.

Uma contínua inquietação permeia o grupo de professores de Prática de Ensino do curso de Educação Física da PUC-PR, que procuram propiciar situações de vivência profissional aos estudantes, ou seja oportunizar “... a experiência de partilhar com outras pessoas seus próprios conhecimentos sobre a cultura corporal e a possibilidade de fazer a crítica à teoria e a sua própria autocrítica BETTI(1992,p.248).Com isso acreditam

estar contribuindo para uma formação profissional com qualidade. No entanto, não são todas as propostas vivenciadas que conseguem oferecer uma formação qualitativa. Assim sendo, observa-se a importância de se investigar qual a expectativa destes alunos-estagiários em relação à contribuição da Prática de Ensino na sua formação profissional. Estas contribuições podem apontar qual o melhor caminho a se trilhar na busca da superação dos atuais modelos que norteiam esta disciplina no curso de Educação Física da PUC-PR, que quase na sua totalidade têm-se caracterizado numa abordagem Tradicional/Tecnicista.

É na perspectiva da busca de transformação que se encaminha este estudo. O objeto de estudo desta dissertação partiu do acompanhamento dos futuros docentes, como professora de Prática de Ensino, ao longo desses anos, durante a realização do estágio-supervisionado. Essa vivência possibilita observar as dificuldades que estes alunos enfrentam ao percorrer esta etapa da formação profissional.

## **1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA**

A Educação Física, nestas últimas décadas, tem buscado criar espaço entre as diversas áreas do conhecimento e tem se apresentado na sociedade como: disciplina escolar, disciplina acadêmica, atividade e ciência.

Os estudos desenvolvidos na área, tem apontado para efetivação da Educação Física como disciplina significativa na busca de qualidade de vida dos cidadãos. Em função desta, a formação de professores de Educação Física parece estar sempre procurando novos rumos para atender a estas diferentes exigências da sociedade. Tornou-se comum encontrar nos cursos de graduação, alunos e professores insatisfeitos. Este descontentamento ocorre por vários motivos. Destaca-se dois desafios a serem refletidos pelos

professores do curso: a prática pedagógica reprodutiva e a dificuldade em aliar a competência técnica a uma ação docente crítica e transformadora.

Os professores de Prática de Ensino, tem sentido esta problemática, pois no estágio-supervisionado, durante a prática nas escolas, observam a insegurança dos alunos.

Foi a partir das dificuldades dos alunos ao realizarem uma prática pedagógica competente durante o estágio-supervisionado, que buscou-se investigar o seguinte problema:

**Na visão dos alunos-estagiários, qual o impacto da disciplina de Prática de Ensino/estágio-supervisionado na formação profissional?**

Com essa problemática estabelecida, buscou-se investigar os referenciais teóricos e práticos das abordagens pedagógicas na Educação, e, em especial na Educação Física. E nesse processo de pesquisa objetiva-se envolver os estudantes para levantar a visão que os alunos tem da Prática de Ensino e sua possível influência na formação destes acadêmicos.

## **1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA**

A opção por realizar este estudo na Pontifícia Universidade Católica do Paraná foi em função de a autora lecionar há 11 anos nesta Instituição, atuando como docente (disciplinas de Ginástica Artística, Prática de Ensino) e como membro da administração acadêmica. Foi a convivência como docente na Universidade, mas precisamente com a atuação dos alunos nas escolas de 1º e 2º graus, durante os dois últimos períodos, no estágio-supervisionado de Prática de Ensino do curso de Educação Física, que ocasionou a necessidade de se realizar essa pesquisa envolvendo os acadêmicos.

A investigação pretende assentar-se na reflexão sobre os problemas que desencadeiam a prática pedagógica dos alunos-estagiários e

dos docentes do curso. O problema será investigado no processo da prática dos alunos durante o estágio-supervisionado.

Para isso, farão parte desta pesquisa dez acadêmicos, que cursam os dois últimos períodos do curso de Educação Física, matriculados na disciplina de Prática de Ensino/estágio-supervisionado no ano de 1996.

### **1.3 OBJETIVOS**

- Investigar como as abordagens pedagógicas influenciaram a prática docente dos professores de Educação Física.
- Verificar as expectativas que os alunos-estagiários têm a respeito da disciplina de Prática de Ensino/estágio-supervisionado.
- Identificar como os alunos-estagiários percebem a Prática de Ensino como atividade final de curso.

### **1.3 JUSTIFICATIVA**

O problema da formação de professores em geral, particularmente dos professores de Educação Física, tem estado nas discussões em vários encontros, seminários e eventos que se promovem para debater e discutir as questões de ensino. Durante estes anos de atuação com a Prática de Ensino no curso de Educação Física procurou-se observar, dialogar e contribuir com a prática pedagógica dos alunos-estagiários. Com essa perspectiva tenta-se auxiliar os alunos para romper com os possíveis obstáculos que surgem no processo do estágio-supervisionado.

A discussão que vem permeando os Fóruns sobre estágios-supervisionados em Prática de Ensino tem sido caracterizadas com a necessidade de criação de um projeto coletivo na formação de professores.

Para que isso ocorra, a Universidade, também, necessita repensar os seus cursos de formação de professores. Observam-se currículos fragmentados, desarticulados entre si e disciplinas desvinculadas do contexto que os futuros professores irão encontrar. O momento histórico sugere inovações e desafia os docentes universitários para enfrentarem a chegada do novo milênio. As pesquisas realizadas despertam nas pessoas um interesse maior de conhecer e se apropriarem dos novos conhecimentos. Cabe aos docentes a procura pela informação, atualização e o acompanhamento do processo das mudanças sociais e políticas.

Os problemas da formação de professores não pode ser pensado isoladamente, “A superação dos problemas e as mudanças terão que, necessariamente, passar por questões pertinentes a organização do trabalho pedagógico, pela dinâmica curricular, pelas normas e pela legislação.” ALMEIDA(1997,P.115)

A atuação como docente da disciplina de Prática de Ensino possibilita a reflexão crítica sobre os fatores que levam os acadêmicos a terem dificuldade para ministrarem suas aulas. Sustenta-se que estas dificuldades possam derivar da formação oferecida no curso. Tem se percebido que é durante o estágio-supervisionado que cada um, individualmente, passará por este desafio, pois, como o estágio acontece somente ao final do curso, só nesta ocasião muitos poderão refletir o problema da desarticulação da teoria com a prática, que vem acompanhando seu curso de graduação em todas as disciplinas. Essa fragmentação pode comprometer as reflexões e tomadas de decisões.

Este quadro poderia ser modificado, se, no curso, o aluno tivesse, desde os períodos anteriores, o espaço para viver e refletir sobre a prática realizada. Assim, o conhecimento da realidade escolar favoreceria a reflexão sobre uma prática criativa e transformadora.

Assim sendo, a pesquisa nesta área justifica-se, pois o momento pede a busca do levantamento de como o aluno percebe a oferta do curso e o reflexo no estágio-supervisionado de Prática de Ensino.

### **1.3 METODOLOGIA**

Optou-se por realizar esta pesquisa na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Elencou-se aleatoriamente como sujeitos alunos do 4º ano que freqüentam a disciplina de Prática de Ensino do curso de Educação Física no período de realização do estágio-supervisionado. O campo de observação do estágio serão as escolas do ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino da cidade de Curitiba, em especial, as que forem elencadas para a equipe de estagiários envolvidos na pesquisa. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e apresenta característica de um estudo de caso. Utilizar-se-á como técnica para a coleta de dados: a entrevista semi-estruturada e a observação participante.

## CAPÍTULO II

### AS ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os exercícios chamados físicos não são simplesmente físicos, mas são exercícios humanos.

Silvino Santin

A necessidade da compreensão dos caminhos que a Educação percorreu desde o surgimento do Sistema Nacional de Ensino e de como a Educação Física foi concebida neste sistema exigiu que se buscasse na literatura pertinente o entendimento das diversas manifestações educacionais. Para isso, recorreu-se ao estudo das contribuições dos diversos autores, que foram analisadas no desenvolvimento desse trabalho.

Ressalta-se, porém, que as classificações aqui apresentadas não são estanques e que devem ser entendidas com cautela. Isso porque as tendências apresentadas pelos autores, em determinada época, agregam ou negam as que estão latentes em épocas anteriores. Há tendências que aparentemente desapareceram, mas, na verdade, podem ter sido incorporadas ou assimiladas pelas antecedentes.

Foi elaborada uma retrospectiva histórica a partir de uma ordem cronológica, desde o surgimento da conhecida abordagem do Ensino Tradicional e seus pressupostos até chegar nas logicamente atuais, em concordância com o que a literatura apresenta, e, paralelamente, analisou-se como a Educação Física inteirou-se e se fez presente nessas diferentes formas de manifestações educacionais.

## 2.1 A ESCOLA TRADICIONAL

A educação, na abordagem Tradicional, é compreendida como função primaz: transmitir e conservar os valores culturais existentes, preparando o aluno para desempenhar o papel exigido pela sociedade. Nesse contexto é vista como produto, pois já existem os modelos pré-estabelecidos a serem alcançados. A reprodução dos modelos caracteriza essa concepção de educação, em que o indivíduo deveria ser capaz de atingir sua plena realização como pessoa.

Outra característica que sobressai na escola Tradicional é o compromisso com a cultura. A escola é o lugar onde se preparam as novas gerações, a partir do acesso às grandes realizações culturais da humanidade. A apropriação e transmissão do conhecimento são compromissos que devem ser transmitidos pelos conteúdos e comparações de modelos pré-determinados.

A escola, na abordagem Tradicional é caracterizada por um ambiente austero, cerimonioso, desprovido de estímulos, pois toda e qualquer distração por parte dos alunos seria prejudicial à aprendizagem. Dessa forma, o ambiente físico se apresentava austero e repressor, não permitindo que fossem propostas atividades que viessem distrair os educandos. No processo ensino-aprendizagem, dentro da abordagem Tradicional, os alunos recebiam os ensinamentos transmitidos pelos professores, estabelecendo uma relação de dependência, pela forma de transmissão e repetitividade das instruções. Portanto, educar é assimilar o conteúdo que é repassado pelo professor, de geração a geração, no decorrer do tempo, enfatizando a transmissão e a preservação da cultura como um objetivo a ser alcançado.

Outro ponto emergente nesse processo, é a importância da retenção e memorização promovidos pelos exercícios de leitura, cópia,

repetição e recapitulação dos conteúdos. Essas técnicas intencionais são utilizadas, enfaticamente propondo uma aprendizagem eficiente.

Conforme coloca MIZUKAMI(1986,p.14):

Em termos gerais, é um ensino caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo. Ao cuidar e enfatizar a correção, a beleza, o formalismo, acaba reduzindo o valor os dados sensíveis ou intuitivos, o que pode ter como consequência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade.

Na abordagem Tradicional, o professor, marcado pelas características extremas de autoritarismo e severidade, não admite qualquer tipo de comunicação entre os alunos, que permanecem numa posição passiva, pois devem concordar sempre com a verdade absoluta proposta pelo mestre.

Torna-se necessário registrar, também, que a ênfase no processo da ação docente faz do professor o elemento intermediário entre o saber e o aluno, sendo visto como o centro do processo de ensino. O professor deve dominar os conteúdos fundamentais a serem transmitidos aos alunos, é o responsável por delinear o caminho do conhecimento e tem o dever de organizar as condições necessárias para a aprendizagem.

Para manter a disciplina, a aprendizagem e a convivência austera, as relações entre professor e aluno são impessoais. Desta forma, a classe permanece intelectualmente dependente do professor. Porém, quando o professor opta por estabelecer uma aproximação do aluno, que será individual, cuida para evitar qualquer tumulto no grupo.

A metodologia utilizada na abordagem Tradicional caracteriza-se por um único método, “a arte de ensinar tudo a todos”. Os métodos de ensino mais usados são aqueles que possibilitam a reprodução mais fiel possível aos conhecimentos transmitidos pelo professor. As aulas, na sua maioria, se caracterizam por aulas do tipo expositiva, onde o conteúdo é pré-estabelecido pelo professor não permitindo alterações. Os alunos

permanecem na posição passiva, ou seja, ouvintes que memorizam e repetem o que diz o professor. O resultado da aprendizagem é assegurada pela reprodução fidedigna dos conteúdos propostos pelo professor. O cenário do processo é o da aula centrada no professor.

Foi no período da Primeira República (1889-1930), caracterizado por uma forte tendência Tradicional, que surgiu a Educação Física como disciplina curricular, praticamente junto com a proposição da implantação da escola regular. Na realidade, desde a proposição do Sistema Nacional de Ensino, a Educação Física foi considerada disciplina curricular. No início, a Educação Física, ao ser considerada como prática pedagógica, é visualizada pelo meio educacional com a função de Higienista (ou biologicista), visando a educação dos hábitos higiênicos que deveriam fazer parte do currículo escolar. Segundo COSTA apud CASTELLANI(1991,p.42), a prática da Educação Física tem como objetivo: "...assegurar a saúde e o vigor dos corpos, aumentando a reprodução e longevidade dos indivíduos, incrementar a população do país e melhorar os costumes privados e a moral pública".

Nesta época, acreditava-se que através da escola se conseguiriam solucionar os problemas da Saúde Pública. Com essa perspectiva, houve uma forte influência do pensamento médico higienista na Educação Física. Os pressupostos da abordagem Higienista determinaram um outro modelo de homem para a sociedade brasileira, caracterizando um indivíduo com bons hábitos de higiene, disciplinado e, acima de tudo entendedor da ordem e da moral proclamada pela classe dominante.

O indivíduo ao ser preparado para disciplinar o corpo, atendia os princípios prementes na promoção da saúde e no progresso da civilização. Segundo, RESENDE(s.d,p.15) "À Educação Física é conferida uma função educativa que pode ter servido para mascarar a responsabilidade do Estado em relação às conseqüências do processo de urbanização desordenada, da

inexistência de saneamento de base e de assistência preventiva à saúde da população”.

O programa e as diretrizes fixadas pela Portaria Ministerial n.º70/1938 estabelecia como finalidade da Educação Física: “... proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cômico do seu valor e das suas responsabilidades”. Brasil, MES(1938,p.4)

BETTI(1991,p.71), na sua obra Educação Física e Sociedade complementa que:

Ao lado do seu valor biológico, capaz de desenvolver integralmente o organismo, corrigir as “constituições franzinas”, revigorar energias e prevenir enfermidades, a Educação Física era compreendida como uma escola de elevado alcance educativo, por despertar hábitos e qualidades morais, como tenacidade, persistência, independência, espírito de disciplina, concórdia e solidariedade.

O meio escolar passa a ser um dos principais locais em se educar os hábitos higiênicos, ao lado de desenvolver o raciocínio, os valores morais, cívicos e preparar o aluno para desempenhar o seu papel na sociedade. A Educação Física, com base nos pressupostos da ginástica francesa (que contrapôs à ginástica de origem alemã), recebeu lugar destacado no currículo escolar, observou-se que não foi mera coincidência a inclusão dos métodos ginásticos no currículo, como forma de disciplinar o corpo, pois estes vieram de encontro à pedagogia estabelecida na época.

Segundo, SOARES(1994,p.64) a questão apresenta-se com o seguinte sentido:

A ginástica, considerada a partir de então científica, desempenhou importantes funções na sociedade industrial, apresentando-se como capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando, assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando status. A essa feição médica, soma-se outra à ginástica: aquela de ordem disciplinar... e disciplina era algo absolutamente necessário à ordem fabril e a nova sociedade.

Os métodos mais utilizados na Educação Física e que foram introduzidos no currículo escolar foram o Alemão, o Sueco, e mais tarde, o Francês. (Sendo o Francês o mais difundido e adotado pelas Forças Armadas Brasileiras desde 1921 que tinha como preconizadores os militares franceses). MARINHO(1980,p.17) comenta que:

A substituição da ginástica alemã pela francesa pode ser creditada ao impacto da derrota alemã na Primeira Guerra Mundial, bem como à chegada da Missão Francesa ao Brasil, quando em 1921 é aprovado o Regulamento de Educação Física Militar que torna obrigatória a aplicação do "método" francês no processo de instrução militar.

A influência desses métodos alcançaram o âmbito escolar, criando o espaço para legitimar a prática das atividades corporais. Infiltra-se neste caso, a ginástica como meio de desenvolvimento da aptidão física, dos hábitos higiênicos e da auto-disciplina.

Para BETTI(1991,p.72), até próximo aos anos 60, "O método de Educação Física oficialmente adotado nas escolas brasileiras era de origem militar, proveniente da Escola Militar Normal de Ginástica de Joinville-le-Pont, na França, e divulgado, no Brasil, por uma missão militar daquele país".

Nesse período, a Educação Física passou a ser ministrada pelos próprios militares, onde a ginástica, que era o principal conteúdo da aula, foi imposta de forma marcante, assegurando assim, a ordem e a disciplina. Os alunos repetiam os movimentos e obedeciam as ordens estabelecidas pelos instrutores.

Os conteúdos a serem transmitidos pelos professores eram pré-estabelecidos pela escola e pela sociedade. A proposição curricular para a Educação Física era integrada por conteúdos que contemplavam os

exercícios analíticos: corridas, marchas, saltos, exercícios de equilíbrio e exercícios de nadar.

## 2.2 A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O movimento escola Nova surge no fim do século XIX propondo novos caminhos a uma educação que vinha sendo desenvolvida em descompasso com a nova realidade mundial, acredita no poder da escola e propõe pressupostos que deveriam satisfazer os interesses do aluno e as exigências sociais. CASTELLANNI(1993,p.7) argumenta que se deve entender a escola Nova como “um conjunto de doutrinas e princípios tendentes a rever, de um lado, os fundamentos da educação, de outro, as bases de aplicação da ciência à técnica educativa”.

A educação na escola Nova se propunha atender o educando, com as suas diferenças individuais, levando-o a ser independente intelectualmente e ser preparado para difundir a democracia, cooperar com a ordem social e a harmonia das inter-relações pessoais. O propósito dos objetivos educacionais concentra-se na formação do homem, considerando, porém os fatos da vida, e acreditando na potencialidade humana, visando provocar a ligação da vida real do homem com o processo educativo.

O maior interesse da proposta pela escola Nova é centralizada nos anseios e necessidades dos alunos, e estes passam a ser o centro das atenções. Só o aluno poderia ser o autor de sua própria experiência, daí o paidocentrismo (o aluno como centro) da escola Nova. A escola recebe outras funções a partir das inovações educacionais advindas, principalmente, pelos avanços da psicologia desta época, portanto, tudo o que diz respeito a educação, a organização e os procedimentos didáticos devem ser repensados (e reajustados) ao homem e a sua realidade social.

A pedagogia da escola Nova tem como ponto de partida as relações entre o sujeito e seu meio, levantando uma nova preocupação: as diferenças individuais. Neste contexto, há preocupação também com as anormalidades neurofisiológicas que são diagnosticadas através de exames clínicos. Esse fato, desencadeou uma vertente diferente de educação que recebeu o nome de Educação Especial. Em consequência, a psicopedagogia aparece como fundamental nessa nova proposta de educação e surgem novos métodos. Como, por exemplo, o de Montessori que transpôs a metodologia de recuperação de crianças deficientes para as crianças do ensino regular.

A escola no pensamento pedagógico Escolanovista, “deve ser ativa e basear-se no princípio da necessidade constituindo-se num ambiente estimulador, capaz de mobilizar a atividade do aluno e catalisar as energias necessária ao seu auto desenvolvimento” FERREIRA(s.d,p.7). Constata-se que a escola, aos poucos, vai deixando de ser um local coercivo, de autoritarismo, da rígida disciplina, do permanente silêncio para ir se transformando num ambiente alegre de pesquisa e dinamismo em consonância com a sociedade e suas mudanças.

A educação, por sua vez, deixa de ser centrada no professor e tem o aluno como o centro de interesses, pois entende-se que somente o aluno pode ser o autor de sua própria experiência. Essa proposição ocasiona uma reorganização dos procedimentos no ensino, no qual o aluno, e não mais o professor, é o centro desse processo.

Fundamentando os pressupostos acima, RAYS(1990,p.87) traz sua contribuição:

Reconhecendo a escola Nova a existência das diferenças individuais a unicidade do indivíduo, entendia que cada educando deveria desenvolver-se segundo suas próprias capacidades e recursos em função de sua ação e esforço individual. Desta forma, a aprendizagem é um ato de consciência conquistado.

O modelo pedagógico da Educação Física, neste período não consegue se desprender totalmente das origens militares, para vislumbrar e acompanhar os ideais da escola Nova. Seu nível de desenvolvimento teórico é muito simples, limita-se a ver o homem sob o ponto de vista anátomo-fisiológico, ficando, ainda, distante do nível de abordagem enfatizado pelo caráter científico Escolanovista.

Baseando-se nos pressupostos da escola Nova, BETTI (191,p.86) se manifesta:

... a Escola Nova, ao incorporar pioneiramente no país a Educação Física à sua teoria educacional, teve de aceitar o nível de desenvolvimento disponível da Educação Física nacional. Uma Educação Física militarizada, disciplinadora, voltada quase exclusivamente para o físico, com baixo nível de reflexão teórica...

A Educação Física exposta aos interesses militares, assume o seu papel eugênico e de preparação militar para a defesa nacional; esses foram os principais motivos que a caracterizaram como uma Educação Física Militarista, voltada para a formação do homem obediente e adestrado. Com a visão do aperfeiçoamento da raça, o cultivo de mulheres fortes e sadias que dariam filhos saudáveis, os quais ao se tornarem adultos estariam aptos a defender e construir a Pátria.

Ressalta-se que, neste período, existe, ainda uma grande preocupação com o desenvolvimento do físico, mas os laços que prendiam a Educação Física à função higienista, aos poucos vão deixando de ser prioridade.

Gradativamente, a ginástica deixa de ser a fonte propulsora da Educação Física, e o esporte passa a ser enfocado, com mais precisão, atendendo, assim, às mudanças políticas e econômicas que norteavam o País, naquele período. Nesse contexto caberia ao esporte formar "máquinas humanas" a serviço da Pátria. Paralelamente, em meados de 1966, houve a divulgação de novos métodos para a Educação Física, entre eles: o Método Natural Austríaco e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada; criados pelo Instituto Nacional de Esportes da França, e que tem como finalidade incorporar o conteúdo esportivo aos métodos de Educação

criados pelo Instituto Nacional de Esportes da França, e que tem como finalidade incorporar o conteúdo esportivo aos métodos de Educação Física, com ênfase no aspecto lúdico. Estes métodos foram divulgados no Brasil pelo Prof. Augusto Listello.

Segundo BETTI apud MEDEIROS(1991,p.97) “O Método Desportivo Generalizado visa proporcionar uma atividade física prazerosa e que englobe o indivíduo como um todo, numa ação psico-morfo-fisiológica”. Este novo método exerce uma reação contrária aos antigos métodos de ginástica que eram, na sua maioria, executados por obrigação. A proposição do Método Desportivo Generalizado, enfatizando o caráter lúdico, apregoa que os objetivos a serem atingidos devem ser estimulados de forma que o educando sinta prazer em praticar os exercícios propostos.

Desta maneira, o novo panorama da Educação Física foi conquistando, para o esporte, um lugar privilegiado nos programas escolares, porque satisfazia às novas propostas educacionais que, antes eram somente consideradas como um meio de formação e de preparação para a vida.

O jogo, atendendo as exigências das atividades a serem desenvolvidas nas aulas, passou a ser prioridade nas aulas de Educação Física, pois possibilitou que os jogos não fossem mais antagônicos ao trabalho, podendo se mostrar como atraente facilitador da aprendizagem, e um dos meio de se proporcionar prazer e alegria aos educandos somado a oportunidade de manifestarem sua personalidade.

Para o pensamento Escolanovista, os educadores brasileiros tinham várias denominações para definir esse novo movimento, por exemplo: LIBÂNEO (1985) chamou de tendência Liberal Renovada não-diretiva e MIZUKAMI (1986) denominou de abordagem Humanista.

A psicologia humanista influenciou várias áreas do conhecimento, e sua contribuição trouxe um dos maiores benefícios para o ambiente

pedagógico, em especial a de Rogers, que propôs uma orientação da tendência Liberal Renovada Não-diretiva, NEILL também contribuiu significativamente com seus estudos nessa área. NEILL apud MIZUKAMI(1986,p.46) destacou que "... na educação, o desenvolvimento intelectual não é o bastante. A educação deve ser ao mesmo tempo intelectual e emocional, considerando-se as necessidades psíquicas das crianças".

A educação na escola Nova, enfatizando a tendência Humanista, passou a ser vista como algo mais amplo, pois começou a tratar da educação do homem como um todo e não apenas de um indivíduo que se encontra numa posição de estudante. Nesse processo a educação passou a ser centrada na pessoa e o ensino "centrado no aluno". A principal contribuição dessa abordagem foi propor condições que facilitassem a aprendizagem do aluno. O professor passou a propiciar atividades que desenvolvessem a responsabilidade onde a aprendizagem fica a critério do próprio aluno.

A metodologia proposta visava criar situações em que os alunos buscassem a iniciativa, tornando-se responsáveis, e tivessem consciência de aprender as coisas que lhes servissem para solucionar os problemas, enfim, que através de suas próprias experiências se adaptassem às novas situações de maneira criativa, sob a orientação do professor.

A autora MIZUKAMI(1986,p.45), ampliando, a questão comenta que:

Tudo o que estiver a serviço do crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupar é educação. O objetivo da educação será uma aprendizagem que abranja conceitos e experiências, tendo como pressupostos um processo de aprendizagem pessoal. Nesse processo, os motivos de aprender deverão ser do próprio aluno. Essa aprendizagem implica necessariamente mudanças.

A partir desta ótica, o processo da educação, centrada no sujeito, suscita a busca da conquista individual, ou seja, a busca da autonomia e as possibilidades de auto-realização. Isto posto, significa que está sendo

proposto o desenvolvimento de si próprio. Pressupõe o entendimento de regras colocadas para si, e aquelas propostas pelo grupo.

A escola tinha como propósito oferecer condições necessárias para a aprendizagem, possibilitando a autonomia do aluno, respeitando o estudante com suas características, habilidades e principalmente limitações.

### **2.3 A ABORDAGEM TECNICISTA E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Com o advento da industrialização e a mudança política do país, nos “meados dos anos 60 e 70”, a educação brasileira passou a sofrer uma forte interferência de educadores americanos e em especial, a de Skinner, com proposição de uma educação assentada em pressupostos que se denominaram como escola Tecnicista.

O governo Brasileiro em conjunto com os americanos criaram o projeto denominado MEC-USAID, que assessorava o Ministério na Educação na estruturação da Lei 5692/71.

Esse fato teve grande repercussão nos meios educacionais pois junto com a implementação da Lei 5692/71 nas escolas, foram divulgados os pressupostos da abordagem Tecnicista.

A pedagogia Tecnicista propõe uma educação que deve ser planejada, acompanhada, controlada e avaliada cientificamente. Inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, defendendo a posição da reorganização do processo educativo com características objetivas e operacionais, semelhantes a existentes nas organizações do trabalho fabril.

Para LIBÂNEO(1986,p.31): “A pedagogia Tecnicista foi introduzida efetivamente no final dos anos 60, com o objetivo de adequar o

sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista”.

Nesta abordagem, a adequação do sistema educacional tem a função de proporcionar mudanças comportamentais nos indivíduos que deveriam formatar-se como pessoas socialmente desejáveis, indivíduos capazes e desempenhar suas funções com eficiência. Esses papéis diferenciados deveriam ser propostos para o bom funcionamento do sistema social.

Para manter a eficácia do sistema educacional era de suma importância operacionalizar planejamentos assentados em objetivos e, em alguns aspectos, mecanizar o processo metodológico, delineando assim, a ênfase dada aos instrumentos e às técnicas de ensino. A educação passa a ser como o principal agente modelador do comportamento humano e propõe uma tecnologia científica, eficaz. Assim coloca SAVIANI(1993,p.25): “A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social que faz parte”.

A década de 70 foi o período de repressão política dominante, o que influenciou também, o quadro educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, sofre influência na sua elaboração, no seu desenvolvimento e implantação, enquanto isto o pensamento Tecnicista toma conta das instituições escolares. O ensino passa a ser planejado com formulação de objetivos comportamentais que garantem uma prática formal e funcionalista.

A proposição da abordagem Tecnicista, na educação, contamina a Educação Física com alguns princípios que regem a pedagogia Tecnicista e faz dessa um dos meios na preparação do indivíduo disciplinado. Busca, também, desenvolver aspectos para uma vida melhor e mais saudável, e o meio para isso continua a ser o esporte. A Educação Física, então, é sinônimo de desporto, o professor passou a ser técnico, e o aluno, atleta.

Na escola procura-se a base para a grandeza do esporte nacional, fundamentada na disciplina, na persistência e no esforço pessoal. A ênfase da Educação Física recai na competitividade, na eficiência, e na eficácia. Com muita propriedade, BRACHT(1992,p.6) comenta que:

Esta forma de apresentação da Educação Física ainda se identifica e coincide com o estabelecimento, na educação, da Pedagogia Tecnicista. Nesta estão embutidos os conceitos de rendimento, eficiência e eficácia, próprios de uma sociedade capitalista. O conteúdo passa a ser apenas o que é observável e mensurável, aquilo em que se podem aplicar princípios científicos, onde não há qualquer tipo de subjetividade.

A escola passa a funcionar como um local de prestação de serviços, onde se modelam os indivíduos de acordo com os padrões exigidos pelo sistema, uma agência educacional do comportamento humano. Propõe-se condições e situações estimulantes para a aquisição de novos comportamentos ou a modificação desses, para que sejam satisfatórios devem ser aceitos como úteis para a sociedade. Os alunos devem se comportar de acordo com o contexto sócio-cultural (ditadura) refletindo nos meios educacionais, uma programação inserida e atrelada, portanto, atendendo aos objetivos daqueles que lhe conferem o poder.

A instituição escolar passou a ser cúmplice das outras agências controladoras do comportamento individual, tais como: a política, o governo e a própria igreja, e estas tornaram-se dependentes da eficiência da escola porque nela as novas gerações são formadas. Dessa forma, todo o controle é pouco para que o comportamento exigido pela sociedade venha de encontro as finalidades políticas. Percebe-se que o desenvolvimento individual ocorre somente com base nos valores apregoados pelo governo (militar) e os valores pessoais não são contemplados na formação, portanto, a escola desempenha a função de modeladora do comportamento do indivíduo.

O caráter crítico é desprezado e, assim, como na escola Tradicional, e, também na escola Nova, não existe a possibilidade para que o

indivíduo explore o conhecimento, crie e descubra o que para a sua vida tem sentido e significado. Assim, de modo geral existe o interesse de se formar cidadãos competentes para o mercado de trabalho, os quais irão eficientemente transmitir as informações recebidas de forma precisa e objetiva.

Tendo em vista a realidade funcional em que a escola se encontrava, a Educação Física, também respondia aos anseios da classe dominante e aos interesses do sistema social capitalista. O esporte que cresce de forma quantitativa, influenciado pela cultura européia, passa a ser o elemento hegemônico da cultura do movimento. Na escola, as aulas são predominantemente desportivas enfatizando a sua prática e transformando-as na busca de talentos esportivos. Assume, também o papel de preparar a base para o esporte de rendimento. O espaço pedagógico da Educação Física é transformado num espaço desportivo aonde todos os princípios que norteiam o esporte de rendimento fazem parte da Educação Física, enfatizando princípios da performance, competitividade, comparação de rendimentos e recordes, regras e regulamentos rígidos, a busca infinita pela vitória, a padronização de movimentos pela execução perfeita dos movimentos e o estabelecimento da técnica correta.

O sistema educacional buscava adequar-se ao modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava e, conseqüentemente, a política educacional era pautada na formação de mão de obra voltada às exigências do mercado. A Educação Física manteve o seu caráter preparando indivíduos adestrados e capacitados fisicamente para a manutenção da força de trabalho.

CASTELLANI(1991,p.107) comenta o Decreto n.º 69.450/71, em seu artigo 1º, e se refere a Educação Física como sendo uma: "...ATIVIDADE que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do

educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para as conquistas das finalidades da Educação Nacional...”.

Ao analisar o referido decreto, nota-se que a conotação dada à Educação Física, é como atividade e prescreve a descaracterização de uma reflexão teórica onde levaria os educandos ao entendimento da real finalidade da Educação Física na sua formação integral. Ao ser considerada apenas como atividade limitou-se à “Educação do Físico”, o fazer pelo fazer, aprender a fazer sem refletir: O porque do fazer e para que fazer.

O ensino adquiriu o caráter de reforço onde os estudantes aprendiam e o professor era a pessoa intermediária que possuía a obrigação de assegurar a aquisição de novos comportamentos, pelo ensino das leis, dos princípios científicos e informações. O conteúdo de ensino passa a ser limitado apenas ao conhecimento observável, mensurável e aos princípios da objetividade. Para garantir a aquisição de comportamentos são utilizados instrumentos e técnicas de ensino que garantem a eficiência e a eficácia, a mesma exigida dos trabalhadores.

Com a proposição de objetivos operacionais, há uma prescrição da garantia do planejamento e da aplicabilidade da tecnologia do ensino. Nesse contexto, as técnicas de ensino são analisadas na visão do enfoque sistêmico ao valorizar, por exemplo, o parcelamento do trabalho pedagógico pelo estudo e por intermédio de modelos.

A aptidão física é reconhecida como forma para avaliar a eficiência da Educação Física na escola, estando explicitada no 1º parágrafo, do artigo 3º, do Decreto n.º 69.450/71, que proclama a aptidão física como: “... a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino ...”. CASTELLANI (1991,p.109)

O controle da aptidão física dos educandos era um dos objetivos a serem alcançados pela escola, da mesma forma que as empresas tinham

como meta, avaliar a aptidão física dos seus funcionários, e por consequência, existia um controle que era realizado pelas associações nas empresas. Com o objetivo de atender essa necessidade, vários laboratórios de fisiologia desportiva foram criados nas universidades a fim de prestarem serviços às indústrias e tinham, também, como finalidade desenvolver pesquisas científicas a respeito dos melhores métodos de treinamento, métodos esses que estimassem resultados precisos e imediatos.

Portanto, a realidade do ensino da Educação Física na escola fica reduzida ao pressuposto do treinamento desportivo e na busca de novos talentos, e, os aspectos pedagógicos aos poucos deixam de existir, exemplificando o princípio da necessidade.

A concepção de professor, na pedagogia Tecnicista, é de um treinador, é o indivíduo que assegura o controle das ações, a eficiência do planejamento e oferece o contínuo reforço para obter as respostas desejáveis. A escola recebe cada vez mais especialistas para ministrarem as diversas disciplinas, e essa especificidade exigiu a contratação de vários técnicos e, dentre esses, os técnicos-desportivos. Nesse momento histórico, na educação, não existia diferença entre o treinador e o professor, e nem ao menos a diferenciação dos seus respectivos papéis.

Constata-se a indefinição do papel do professor de Educação Física nas palavras de BRACHT(1992,p.23 ).

Os professores não operam a diferenciação dos papéis de treinador e professor, em parte, porque a própria Educação Física, não tendo autonomia ou uma identidade pedagógica, não fornece um referencial, um conjunto fundamentado e institucionalizado de expectativas de comportamento. Isto é, a própria definição do papel do professor de Educação Física inexiste. Esta falta de referência é fator de perpetuação da indiferenciação destes papéis.

Estabeleceu-se que quem tem menos importância no processo de ensino é o professor e o aluno, o mérito é concedido à precisão do

planejamento. A concepção da educação não leva em consideração as relações afetivas e pessoais dos alunos envolvidos. As trocas de experiências, as discussões e os questionamentos não encontram espaço no meio educacional.

O professor tem papel secundário, pois a primazia era dada aos meios utilizados. Tendo em vista, que o controle individual é de extrema importância para garantir os resultados, todos os passos da aprendizagem são supervisionados. O domínio de uma determinada habilidade deve ser garantida, para isso, utilizava-se um processo de realimentação denominado como "feedback", que é uma das maneiras de reforçar a aprendizagem e obter comportamentos desejáveis. Os outros meios eram recomendados como a instrução programada e os recursos audiovisuais.

Os métodos de ensino baseiam-se na aplicação da tecnologia educacional, considerando os meios individuais de ensino, e, também, o uso de estratégias para obter o melhor desempenho dos alunos no menor tempo possível, empenhando-se na economia de esforço e custo. O professor, como agente controlador, desempenha a função de moldar os educandos para darem respostas apropriadas aos objetivos esperados, e, também, para delinear o comportamento adequado. Esse controle é conseguido com base na tecnologia educacional que é: "... aplicação sistemática dos princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente ...". AURICCHIO apud LIBÂNEO(1986,p.29)

No esporte foram utilizados os mais variados recursos para se divulgar a sua prática e a busca de recordes. Muitos filmes foram produzidos para demonstrar a forma correta de se realizar determinados movimentos. Os equipamentos para mensuração dos exercícios foram importados, o que causavam desafios intransponíveis pois às vezes os docentes ou técnicos não conseguiam colocar determinado equipamento para funcionar visto a falta de

conhecimento específico da máquina. O controle do treinamento é acompanhado, pelas anotações nas planilhas individuais efetuadas sempre pelo treinador-técnico.

No âmbito escolar, as aulas são verdadeiras quadras de treinamento, pois os educandos ao comando do professor executavam as ordens. Os métodos utilizados enfatizam as repetições na busca do movimento correto ou no alcance de determinado índice. A atenção limita-se somente àqueles que se destacam e os demais eram desconsiderados no processo. Face a realidade desse período, hoje, as pessoas que freqüentaram a escola nessa época, descrevem as aulas de Educação Física, como momentos onde somente os habilidosos tinham a atenção do professor e aqueles que possuíam um aprendizado mais lento eram deixados de lado. Essa situação pode retratar o por que muitos ainda apresentem aversão à atividade física. Os motivos alegados são: a)- não tiveram a mesma oportunidade dos alunos com performance excelente; b)- foram obrigados a cumprir ordens arbitrárias dos professores ao realizarem intensos exercícios com o objetivo de conquistar a condição física ideal.

Para entender melhor as finalidades da Educação Física Tecnista, BRACHT apud MOREIRA(1991,p.175) contribui para a conotação acima, argumentando:

...essa forma de transmitir o esporte educa, se educação aqui significa levar o aluno a internalizar valores, normas de comportamento, que lhe possibilitará se adaptar à sociedade vigente. É uma educação que leva ao acomodamento ao fatalismo e não ao questionamento; uma educação que ofusca ou lança uma cortina de fumaça sobre as contradições da nossa sociedade. Uma educação que não leva à formação de um aluno crítico, consciente e sensível a realidade que o envolve.

## **2.4 ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **2.4.1 ABORDAGEM HUMANISTA**

Com a tentativa de recuperar os princípios da Escola Nova apregoados no período de 1930 a 1945, os educadores brasileiros buscavam novos rumos para a Educação Física durante a década de 80. Um desses movimentos é o da Educação Física Humanista que se contrapunha ao desporto de rendimento e aos métodos tecnicistas.

Os seguidores dessa tendência acreditavam que a aprendizagem deveria basear-se naquilo que tem significado para a realidade do próprio aluno, que ao executarem os movimentos, esses deveriam ter um sentido. Os pressupostos apregoados, por esta vertente pedagógica, recomendavam que fosse considerado o que partia das necessidades dos alunos e não só aquilo que o professor tinha como importante. A criatividade passou, por sua vez, a ser fundamental e a aprendizagem ocorreria pela descoberta. Para ROGERS apud OLIVEIRA(1985,p.42): “Essa aprendizagem é denominada experiencial ou significativa, fica definida como sendo aquela capaz de exercer influência no comportamento humano”.

Entretanto, essa influência acontece somente quando ocorre um envolvimento integral do aluno, pois necessita que o professor enxergue o aluno como um ser “uno”, presente de corpo e alma. As tarefas que pretendam promover uma aprendizagem realmente significativa para o aluno devem levá-lo a uma atitude consciente e relacionada com sua própria realidade, de modo a se incorporar ao conjunto de seus conhecimentos.

Na visão de OLIVEIRA(1985,p.58), a tendência Humanista segue alguns parâmetros, como:

Fundamenta-se em promover um crescimento de dentro para fora (orgânico), preocupa-se em observar o homem como ele é, observa o homem como arquiteto de si mesmo, observa o homem a partir da sua realidade existencial, entende o homem como um ser total, indivisível (holismo) e acredita no homem livre.

A condução das aulas não devem ser em função daquilo que se acha importante, mas, sim a partir da necessidade do educando, criando situações que abram possibilidades de (integrar) os objetivos do próprio aluno, e dessa forma buscar, a promoção de uma autêntica mudança de comportamento.

A abordagem Humanista representa uma importância muito grande com respeito as características e limitações individuais, entende que cada pessoa possui características próprias e que devem ser respeitadas, por exemplo: as diferenças no desenvolvimento motor. O professor que assume o papel de facilitador da aprendizagem, utiliza-se da não-diretividade e torna-se responsável por valorizar cada educando e respeitar cada um nas suas limitações. Assim, a relação professor-aluno assume o caráter de uma postura humanista, pois, a relação é de pessoa a pessoa.

A atenção maior passou a ser deslocada para o ato de aprender e não para o ato de ensinar, situação essa que favoreceria a auto descoberta. Na aprendizagem por descoberta, que se opõe à aprendizagem receptiva, o professor é menos diretivo e o aluno assume um papel de maior responsabilidade. Essa abordagem entende que o homem educado é aquele que aprendeu como aprender.

Os resultados da aprendizagem na Educação Física eram obtidos na sua maioria por aplicação de testes ou pela própria competição, desprezava-se as limitações individuais ou a padronização da aplicação de técnicas comportamentais. O pensamento Humanista enfatizava em que situação se buscava o resultado, desta forma se propiciava a possibilidade de analisar se houve uma real ação pedagógica ou somente o treinamento das ações.

Os conteúdos são os conhecidos exercícios naturais que propiciavam às crianças um desenvolvimento de forma natural. Acreditava-se que se fazia necessário explorar a capacidade que a criança possui de se

comunicar espontaneamente pelo movimento, principalmente, na fase pré-escolar.

Assim, OLIVEIRA(1985,p.55) propõe que as atividades no que “...compete à Educação Física é tentar a aproximação, na medida do possível, do natural autêntico, fazendo com que os exercícios sejam realizados de forma natural”. Como por exemplo, ao levantar-se uma perna, só terá significado se for para chutar uma bola ou para saltar, então entende-se que os movimentos naturais possuem um sentido, que acontecem em função de uma finalidade, e, principalmente, porque adquiriu um significado para quem o executa.

Primordialmente, a liberdade de expressão é defendida, onde o aluno tem a oportunidade de se expressar dentro das suas possibilidades, e para que ocorra essa manifestação é necessário criar um ambiente de liberdade. As atividades físicas devem proporcionar prazer e satisfação de se movimentar livremente.

Ao ser considerado como uma forma natural do educando, o jogo assume um papel de caráter fundamental na cultura humana e recebe o lugar de destaque na Educação Física escolar. Ao ser proposto o jogo deve-se levar os seus praticantes a respeitar as normas colocadas, por conseqüência os envolvidos aprendem a se relacionar e a promover a interação dos aspectos: cognitivo, psicomotor e afetivo.

#### **2.4.2 ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

No decorrer da década de 80, GO TANI (1987) passa a defender mais uma proposta para a Educação Física, conhecida como abordagem Desenvolvimentista. Essa proposta tem demandado questionamentos de alguns estudiosos da área a respeito desse estudo por não considerarem uma

tendência consolidada na Educação Física. No entanto Go Tani(1987) propõe que esta tendência atenda ao objetivo de auxiliar os professores no planejamento, com ênfase na formulação de objetivos, métodos, conteúdos e avaliação. A abordagem Desenvolvimentista concebida por este autor, tenta buscar como referencial os processos de desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano.

TANI apud BRACHT(1992,p.07) corrobora nesta proposta quando coloca que se a abordagem Desenvolvimentista "... pretende atender as reais necessidades da criança, necessita ter como ponto de partida a compreensão das mudanças no seu comportamento motor, com o objetivo de identificar estas necessidades". Com base no processo de desenvolvimento motor, o professor passa a conhecer as reais necessidades dos alunos onde as características marcantes e limitações individuais são elementos fundamentais.

Essa abordagem defende o estabelecimento de um sistema projetado para o futuro que permita a manifestação integral de todas as potencialidades, em particular as motoras em todas as crianças. Parte do princípio que a Educação Física não pode ser imediatista, que não pode aguardar por resultados a curto prazo, mas as diferenças individuais devem ser respeitadas. Acredita que cada educando pode responder de forma e em tempo diferentes e que a resposta do aluno não pode ser considerada só em função de um produto.

Os pressupostos desta corrente apregoam que se houver a preocupação de se respeitar o processo normal de desenvolvimento motor, o aluno de hoje não será o adulto descoordenado do futuro, pois teve a oportunidade e o tempo para desenvolver suas potencialidades.

O movimento passa a ser de grande importância e tema de discussões nos Fóruns de Educação Física. A concepção defendida é a de que os movimentos estão presentes em todas as atividades humanas. E é pelo

movimento que o ser humano interage com o meio ambiente e se relaciona com outro. Os alunos devem conhecer o real significado do movimento no ciclo da vida, e não apenas, reduzi-lo a um deslocamento no tempo e espaço, entendendo que ela contribui para uma crescente ordem do sistema. Propondo-se atividades, os docentes devem considerar que as atividades sejam desenvolvidas de forma coerente e em concordância com as características do desenvolvimento pessoal de cada aluno. Com esse entendimento os valores do movimento serão realmente incorporados.

Tendo em vista o respeito às limitações e às características individuais dos alunos, o planejamento das atividades viabiliza uma proposição em ordem crescente, aonde as habilidades básicas são trabalhadas, no período da pré-escola a 4ª série, utilizando-se do ensino de movimentos adequados a essa faixa etária, pois, além do movimento ser um comportamento que pode ser observado, também, é o resultado de um processo interno da pessoa, que acontece a nível do sistema nervoso. De maneira geral, as habilidades básicas, adquiridas nesse período etário, facilitarão a aprendizagem futura das habilidades complexas ou específicas.

Enfatiza-se, então, que esta tendência apregoa a importância de selecionar os conteúdos de acordo com as características dos educandos, e reconhecer o processo de desenvolvimento que os alunos estão passando.

## **2.5 A ESCOLA PROGRESSISTA NA EDUCAÇÃO E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Um dos precursores desta abordagem foi Snyders que ao escrever, A Educação Progressista possibilitou uma nova visão educativa que foi elaborada a partir de uma síntese dos aspectos positivos das escolas anteriores. O pensamento a respeito dos conteúdos de ensino poderiam estar articulados com o contexto da realidade dos alunos, parecem despertar

novas perspectivas para o ensino. Ao conceber uma análise crítica das realidades sociais, do compromisso e das finalidades sócio-políticas da educação poderiam ser consolidadas na perspectiva de uma tendência dialética que identificaria a articulação da educação com o conjunto das relações sociais.

No Brasil, o principal precursor da educação Progressista foi Paulo Freire, o seu estudo tornou-se conhecido como a tendência Libertadora. Criou um método específico para a alfabetização dos adultos que pertenciam as classes de poder aquisitivo baixo, pois, para ele, a educação se efetivaria pelas relações recíprocas entre o homem e a realidade somatizada à participação do povo enquanto sujeito de um processo cultural. Entretanto, além de Paulo Freire, outros estudiosos como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti e Neidson Rodrigues também defendiam a Tendência Progressista.

Para este estudo optou-se pela proposta que Libâneo descreve em sua obra sobre a pedagogia Progressista com três tendências: A Libertadora, a Libertária e a Crítico-Social dos Conteúdos.

### **2.5.1 PEDAGOGIA LIBERTADORA**

O papel da escola na pedagogia Libertadora propõe “discutir de maneira concreta a realidade das relações do homem com a natureza e com outros homens, visando a uma transformação, daí ser uma educação crítica”.  
FREIRE apud LIBÂNEO(1994,p.33)

A ênfase no processo educativo é dada às discussões de grupos, ao processo coletivo e não se limita aos conteúdos de ensino. Tem como principal preocupação a educação popular, ou seja, junto ao povo, e na escola, o crescimento torna-se mútuo entre professores e alunos, pois o

professor também aprende enquanto ensina. Porém, para que isso se efetive, será necessário a proposição de uma escola diferente das que se tem hoje.

Os conteúdos de ensino não são determinados por um currículo elaborado em gabinetes, mas partem da investigação das problemáticas encontradas na vida prática dos alunos. A vida individual de cada um tem relevância e o conteúdo precisa ser significativo e primordial, induzindo ao despertar de uma nova maneira de viver e de conviver com os problemas. A pedagogia Libertadora, proposta por Paulo Freire, é voltada para uma teoria aplicada à educação, apoiada por uma concepção dialética, na qual professor e aluno aprendem e interagem juntos numa relação dinâmica onde a prática, orientada pela teoria, reordena essa teoria, num processo contínuo.

Dessa forma, o conhecimento se dá pela reflexão da prática e o retorno a ela para a transformar, caracteriza-se pelo refletir concreto, pelo real, pela prática transformadora, e por consequência propicia a compreensão crítica da realidade.

O diálogo é a maneira pela qual os alunos buscam o conhecimento. Conforme LIBÂNEO(1986,p.34) “... o diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer: educador-educando e educando-educador”. Pela conscientização individual e conscientização grupal se definem os conteúdos e a maneira como serão desenvolvidas as atividades. O diálogo é o fio condutor para a produção do conhecimento e para a tomada de consciência crítica, reflexiva e transformadora. Não há outra possibilidade de educação na pedagogia Libertadora que não seja pela discussão coletiva e pelo diálogo, caso contrário, passa a ser caracterizada como atuação formal. Nesse contexto, o diálogo é a essência desta pedagogia, “... ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. FREIRE(1975,p.63)

Ao promover discussões, a relação do educador e educando é horizontal, ambos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento, o

docente torna-se autoridade pela competência, pois propondo um ambiente de bom relacionamento, o professor interage ao educando, exercendo sua função pedagógica de maneira construtiva, séria e significativa.

Com base na cultura de cada educando, o professor os leva à análise de sua realidade, ou seja, do contexto que estão inseridos, ao descreverem essa realidade, descobrem que pôr trás de toda uma situação real, há uma cultura dominante. Aos alunos é proposto juntamente com o professor desvendar a realidade, distinguir as contradições da sociedade para a superação da consciência ingênua em direção à consciência crítica. O educador valoriza a cultura e a linguagem do grupo a que pertence, vinculada a sua realidade, evitando a alienação. Nesse processo o educador procura participar e ajudar seus alunos e a si mesmo, assim como, perceber criticamente suas relações no mundo.

#### 2.5.1.1 EDUCAÇÃO FÍSICA POPULAR

Subsidiada pelos pressupostos da pedagogia Libertadora surge também na década de 80 a concepção da Educação Física Popular. De acordo com as palavras de GHIRALDELLI(1994,p.21), entende-se a Educação Física Popular como:

... não pretende ser “educativa”, no sentido em que tal palavra é usada pelas demais concepções. Ela entende que a educação dos trabalhadores está intimamente ligada ao movimento de organização das classes populares para o embate da prática social, ou seja, para o confronto cotidiano imposto pela luta de classes.

A Educação Física Popular sustenta-se numa teorização transmitida oralmente entre gerações de trabalhadores. Não esta preocupada com a saúde pública, pois, entende que tal questão não pode ser discutida, desvinculada dos demais problemas sociais.

Não tem caráter disciplinador dos homens e nem a busca incansável de medalhas, ela é lúdica, cooperadora e, neste, contexto, a dança, a ginástica e o desporto assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores.

### 2.5.2 A TENDÊNCIA LIBERTÁRIA NA EDUCAÇÃO

A pedagogia Libertária tem como pressuposto essencial uma ação político-pedagógica. Destaca-se como um dos precursores dessa abordagem, no Brasil, o educador Maurício Trautenberg. Seu pensamento referente a educação desafia "...os limites da escola como instituição disciplinadora e burocrática e as possibilidades da autogestão pedagógica como iniciação à autogestão social...", conforme GADOTTI(1993,p.261). Critica, severamente, toda a burocracia que envolve o sistema de ensino, pois, para ele, o propósito da burocracia é transtornar as relações humanas, é gerar conformismo e alienação. A burocracia instituída no sistema escolar é sinônimo de poder e controle.

A pedagogia Libertária acredita na possibilidade da escola transformar a personalidade do aluno, com propostas libertárias e autogestionárias. Suscita desafios que instigam as inovações ou modificações institucionais e declara que as decisões tomadas, em categorias subalternas, dentro do sistema escolar, aos poucos, contagiam outros organismos do sistema global.

Com a finalidade de construir a participação grupal, a escola deve ser proponente de outras alternativas institucionais, pois deveria estar aberta para a comunidade, possibilitando a realização de: assembléias, reuniões, eleições. Tal fato, faz com que os indivíduos participantes quando retornam ao seu ambiente externo, seja familiar ou profissional, transmitam o que aprenderam. A maneira pela qual o saber pode se desvincular do

poder, no sistema escolar, está amparado nas relações entre professores, alunos e funcionários. Essas relações deverão ser construídas em estruturas de organização horizontal, para formar assim, uma comunidade real, tendo como condição a autogestão na democratização do sistema escolar.

Os conteúdos de ensino, na pedagogia Libertária, não dispensam a apresentação das matérias, porém, estas não são exigidas dos alunos, mas são vistas como um instrumento a mais, o que realmente importa, a nível de conhecimento, é o aprendizado através das experiências vividas pelo grupo. Enfatiza-se que, os conteúdos concretos são aqueles manifestados pelo interesse do grupo, visto a realidade que estão inseridos. As reuniões, as assembléias, as discussões, tudo que exprima o sentido coletivo do grupo, mesmo pelas relações informais, determina a maneira pelo qual os conteúdos serão abordados, a palavra é a forma de expressão.

A não-diretividade é uma das características na pedagogia Libertária, o professor não é recebido como o conhecedor de tudo, ele passa a ter a função de instrutor ou monitor, como se fosse um conselheiro. Existe uma reciprocidade de funções entre professor e o grupo de alunos, assim como os educandos necessitam uma resposta, uma orientação, o educador da mesma forma pode precisar de uma orientação. O professor se engaja ao grupo para uma reflexão comum, apesar de serem diferentes, ele se coloca à disposição do alunos para orientar sem impor suas concepções e idéias.

Nessa ação pedagógica, a motivação passa a ser um elemento de estímulo ao crescimento do grupo, espera-se a satisfação de todos os integrantes, não há possibilidade de qualquer forma de repressão, o que os faz se tornarem pessoas cada vez mais livres.

### **2.5.3 TENDÊNCIA PROGRESSISTA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS**

A década de 80 é marcada pelo início dos posicionamentos críticos na educação, ou seja, estudos com o propósito de realizarem uma reflexão sobre a educação dominante e enunciar a finalidade real da política educacional que estava escondida nos discursos político-pedagógicos.

Segundo RAYS(1990,p.118), na perspectiva de uma concepção pedagógica:

...uma pedagogia crítica parte do princípio de que a educação não é um ato isolado e neutro, mas sim um ato social e político. É imprescindível que se realize uma análise histórica do processo educativo, verificando a quem beneficiou e a que interesses serviu, bem como mostrar as contradições que apresentam uma sociedade. Assim agindo, é possível partir para a superação das contradições.

Entende-se que, pela educação, a pessoa desenvolve o senso crítico e, assim, pode entender as contradições existentes numa sociedade de classes tornando-se consciente da realidade social em que vive. É uma forma de intervir e preparar o indivíduo para participar, de forma crítica e consciente, das decisões a serem tomadas na sua comunidade e sociedade.

A finalidade da escola, na pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, é a transmissão dos conteúdos que assumem caráter primordial, pois, são conteúdos concretos, reais. A escola é vista como mediadora entre o aluno e a cultura, prepara o aluno para o mundo que o espera com todas as suas contradições.

Conforme LIBÂNEO(1995,p.39): "...a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos..."

A escola ao ser valorizada como instrumento aos interesses das camadas populares possibilita, de forma sistemática, o acesso ao saber historicamente acumulado e reavaliado face às realidades sociais. Saber esse, necessário à explicitação e à compreensão da prática social na qual o aluno

se encontra. Presencia-se o resgate da escola como instituição socializadora do saber historicamente acumulado.

Os conteúdos de ensino são escolhidos no âmago da cultura, das relações sociais e somatizados ao que foi construído pela história. Há necessidade de se realizar uma leitura teórica adequada para que os conteúdos não sejam apenas transmitidos, e, sim, bem ensinados, sem deixar de fixar o seu significado humano e social, auxiliando o aluno, pela intervenção do professor, a fazer uma leitura adequada. Ao possibilitar a reorganização dos conteúdos de forma elaborada, o professor contribui com o aluno para atingir o conhecimento sistematizado. Dessa forma, o aluno tem a possibilidade de fazer uma avaliação crítica a respeito dos conteúdos.

Como afirma Silva(1986,p.114):

Ao aluno competirá, portanto, a partir de sua experiência sócio-cultural imediata, participar ativamente do processo de aprendizagem, confrontando suas apreensões com os modelos e o conteúdos expressos, pelo professor. Como garantia desse processo genuíno de auto-aprimoramento e descoberta surge a disciplina, fator indispensável para respeitosa autoridade de que o professor, os modelos e o próprio saber se revestem nessa concepção educativa.

Os pressupostos de uma pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos não são elaborados a partir de conhecimentos abstratos, ou saberes artificiais, nem do saber espontâneo como preconiza a pedagogia da Escola Nova. Não partem de fora, e, sim existe numa relação direta com a experiência do aluno, onde o conhecimento será confrontado com os saberes trazidos de fora. Portanto, faz-se a conexão do trabalho docente propondo a uma prática vivida pelos alunos aliada aos conteúdos propostos pelo professor.

Os conhecimentos apresentados pelo professor são questionados e redescobertos pelos alunos a partir do confronto com a realidade conhecida, então somente a partir do concreto, é possível chegar a uma

compreensão rigorosa da realidade. Esta pedagogia, conhecida também como Pedagogia do Conflito, trabalha com as contradições, as divergências, e defende a possibilidade de repensar a educação em termos dialéticos.

Na relação professor-aluno, o educador têm importância significativa como guia do processo educativo. Aqui a diretividade está presente, é premente a intervenção do professor para encaminhar o aluno a crer nas suas possibilidades, de superar-se e prolongar suas experiências. Porém, esta relação não se caracteriza numa situação imposta ou de autoritarismo do professor, este não é visto como o dono da verdade, e nem como o que impõe dogmaticamente o saber. É a pessoa que conduz, orienta e abre perspectivas a partir da apresentação dos conteúdos, e procurando interagir com a realidade dos alunos.

Entretanto, a competência do professor é de extrema importância nesse processo educativo, diz MELLO apud SILVA (1986,p.118): “A competência técnica é o domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar a crianças que não apresentam as pré-condições idealmente estabelecidas para a aprendizagem”. Esse domínio técnico é recebido como uma força ativa na transformação das estruturas sociais.

O processo ensino-aprendizagem inclui vários fatores que podem interferir no grau de envolvimento com a aprendizagem, como por exemplo: a prontidão, a disposição do aluno, a do professor e também o contexto da sala de aula. O aluno tem a possibilidade de se identificar com os conteúdos e modelos propostos pelo professor, esse contexto propicia a ampliação de suas experiências. Por outro lado, o conhecimento a ser apresentado e que é visto pela primeira vez, apoia-se numa estrutura cognitiva já existente, ou, então, o professor providencia parâmetros estruturais de que o aluno ainda não dispõe.

Num primeiro passo, o professor necessita conhecer, ou seja, verificar o que o aluno já conhece domina ou sabe; compreender o que os alunos dizem ou fazem, da mesma forma em que o aluno precisa entender o que o professor pretende transmitir. A transferência da aprendizagem acontece no momento da síntese, portanto, quando o aluno passa a ter uma visão mais clara do conhecimento elaborado anteriormente.

### **2.5.3.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Convém lembrar que a Educação Física, enquanto prática pedagógica, tematiza o movimento humano o qual não pode ser avaliado ao nível exclusivo de suas propriedades físicas e biomecânicas, porque há nele toda a historicidade do indivíduo. Neste aspecto, deve ser entendida como efetiva a historicidade do indivíduo como contribuição para a compreensão da consciência corporal. De uma forma crítica ao considerar a participação dos alunos ativos na prática social e, que também auxilia os alunos a compreender que o domínio dos conhecimentos, passa a ser um instrumento de luta de uma classe social, política e cultural.

A pedagogia Histórico-Crítica da Educação Física tem como princípio que a Educação Física consciente é aquela que contribui para a educação do indivíduo por meio do ato educativo. É o resultado de um processo de ação dinâmica, onde o transmissor e receptor do conhecimento estão conscientes e exercitam seu senso crítico durante todo o processo.

A Educação Física que entende o homem em movimento em suas diferentes formas de manifestação, acredita no saber transmitido pela escola, saber esse inerente ao movimento humano. Segundo, TOLKMITT (1994): “O saber, historicamente acumulado sobre o corpo em movimento, que deve ser transmitido e socializado pela escola, na perspectiva da pedagogia

Histórico-Crítica, dá-nos uma visão diferente daquela que foi, durante muitos anos, veiculada e que atendeu às necessidades hegemônicas da classe dominante”.

Observa-se, porém, que não basta apenas selecionar os conteúdos. No caso específico da Educação Física, o dançar, jogar e praticar esportes são formas de se apropriar do mundo, pois, são conteúdos que foram apreendidos pela cultura e pela história da sociedade, que devem, não apenas, ser ensinados, mas, entendidos como parte indissociável da significação humana e social. Portanto, entende-se que o movimento humano é mais que um simples gesto motor, ele faz parte da cultura e da história do homem.

Atualmente, sabe-se que essas três vertentes (Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos) já se encontraram, considerando-se os seus pressupostos comuns, hoje, são reconhecidas pertencentes à abordagem Progressista. A Educação Física que também possui atualmente algumas vertentes na abordagem Progressista caminha para uma possível mudança de paradigma que poderá ter sua teoria consolidada nos pressupostos comuns da pedagogia Progressista.

## **2.6 AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PROGRESSISTA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tentando compreender os caminhos pelo qual a Educação Física foi concebida no sistema de ensino, sistematizou-se as diferentes Tendências na Educação/Educação Física. Foram identificados os pressupostos que cada Abordagem traz e procurou-se registrar como a Educação Física acompanhou esse processo de desenvolvimento.

A pedagogia Progressista apresenta uma postura crítica, analisando o contexto social e destacando as finalidades sócio-políticas da educação para tentar viabilizar possíveis mudanças.

Tendo como referenciais os pressupostos da pedagogia Libertadora, da pedagogia Libertária e com maior destaque da pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, a Educação Física busca, numa visão crítica, a construção de uma Educação Física Progressista. Entende-se aqui como pedagogia Progressista na Educação Física todas aquelas que tem sua base no desenvolvimento do pensamento/visão crítica à Educação. Encontrou-se, na pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, a base para uma pedagogia que vem de encontro com as novas propostas para a prática pedagógica do professor de Educação Física, buscando sua identidade com a realidade social, considerada como uma abordagem de caráter inovador, que transpõe velhos padrões impregnados na prática diária e transforma a aula de Educação Física “num ambiente crítico, onde a riqueza cultural se estabelece como trampolim para a crítica”. GHIRALDELLI(1988,p.58)

A escola tem como finalidade a transmissão de conteúdos que são culturais e universais. Considerando que o aluno traz consigo uma história e que o professor na sua ação pedagógica vai além da pura transmissão de conhecimentos, a aula passa a ter um caráter crítico onde os conhecimentos elaborados, pela visão de mundo dos alunos, são confrontados com os conteúdos trazidos de fora, dessa forma acontece a reflexão crítica dos alunos junto ao professor.

A busca da identidade da Educação Física no meio escolar, está fazendo dos professores, investigadores do verdadeiro valor que a educação do corpo, do movimento, tem na vida do ser humano enquanto prática social consciente e ativa. A contribuição da pedagogia Progressista na Educação Física pode ser reconhecida nas diferentes abordagens que surgiram na década dos anos 80, como por exemplo: a Educação Física Histórico-Crítica.

Esse fato, desencadeou um processo de reflexões por parte dos profissionais de Educação Física que questionam os atuais currículos que predominam nos cursos de formação de professores desta área/disciplina e, conseqüentemente, à prática pedagógica encontrada nas escolas.

## **2.7 O DESAFIO A SER TRANSPOSTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Percebe-se que a falta de uma área específica de conhecimentos da Educação Física, por parte de alguns docentes, poderá ser a causa de muitas escolas de formação superior encontrarem-se, ainda, enraizadas nos referenciais que caracterizam a escola Tradicional, principalmente, no que se refere à ação pedagógica. Os avanços propostos nas diferentes abordagens da Educação Física parecem ainda não terem sido suficientes para a transformação da prática pedagógica dos professores.

As pesquisas na área de formação de professores, segundo BEHRENS(1995,p.152): "... enfatizam que os docentes precisam estar com vontade de mudar, sensibilizados pela necessidade de transformar a ação docente, em busca de um ensino de melhor qualidade". A superação do paradigma Tradicional é uma tarefa emergente a ser conquistada nos cursos de formação de professores de Educação Física que ainda são muito deficientes no Brasil. Muitos cursos funcionam em condições precárias, tendo seus currículos desajustados às necessidades do desenvolvimento e com profissionais sem a preparação condizente.

Caracterizar um novo perfil do profissional é uma das tarefas a ser realizada pelos cursos de Educação Física, pois, os currículos, quando não predominam numa linha de ensino Tradicional, encontram-se alicerçados no modelo Tecnicista. Este é sustentado por disciplinas técnicas, limitando-se à transmissão das técnicas desportivas e afastando-se de uma proposta

educativa do ensino que buscasse uma formação integral do homem. A mudança na prática pedagógica dos professores não poderá acontecer isolada da proposta curricular, pois, entende-se que não haverá transformação no comportamento do aluno sem a participação coletiva e integrada de todos os envolvidos na busca de um processo crítico, criativo e transformador.

Essa afirmação corrobora com a realidade em que se encontra nos cursos que ainda priorizam um currículo fragmentado, desarticulado dos diversos graus de ensino e, conseqüentemente, desarticulados entre si. Devido ao seu caráter técnico, houve prioridade de carga horária às disciplinas técnicas, em detrimento à reflexão filosófica que possibilitaria analisar o contexto frente à realidade em que a sociedade se encontra. O entendimento do que a ciência, tenciona responder, observando paradigmas, técnicas, procedimentos, métodos, metodologias, teorias e pressupostos epistemológicos, parece não fazer parte do cotidiano de um grande número de professores.

A vontade de mudar deveria ser prioridade para àqueles educadores que fazem incorporam o rol dos conservadores, onde se prioriza o pensamento de que educar é somente transmitir conteúdos numa forma reducionista de ver a educação. Uma reflexão sobre a realidade educacional brasileira, aponta para uma necessidade urgente na revisão no processo de formação do professor, em especial, os de Educação Física, onde se deve buscar a formação de um educador que viabilize o processo ensino-aprendizagem vinculado ao contexto histórico sócio-cultural.

Procurou-se neste capítulo uma compreensão da maneira que os pressupostos delineados nos diferentes paradigmas educacionais, ao longo destas últimas décadas, se manifestaram no contexto da Educação Física escolar. Na continuidade, pretende-se analisar de que maneira estes

pressupostos influenciaram na proposta dos currículos dos cursos de Educação Física.

## CAPÍTULO III

### OS CURSOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores.

Paulo Freire

#### 3.1 O CAMINHO DOS CURSOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para caracterizar o caminho trilhado pela Educação Física, no Brasil, foi necessário que se retomasse alguns referenciais para a organização deste capítulo.

O caminho que a Educação Física vem percorrendo, desde o período da Primeira República (1889), revela que por muito tempo esteve ligada aos ideais militarista, tal fato se justifica pela presença do regime autoritário do sistema político-educacional da época e que permaneceu entre nós, aproximadamente, até os anos 60.

Sabe-se que as primeiras instituições de formação superior de Educação Física foram ligadas às Forças Armadas, somente no ano de 1933, quando foi instituída a Escola de Educação Física do Exército, na cidade do

governo de São Paulo junto ao Departamento de Educação Física, fundou a primeira Escola Superior de Educação Física para civis, e, em 1939, foi estabelecida a Escola Nacional de Educação Física e Desportos no Rio de Janeiro, primeiro curso civil ligado à Universidade.

De acordo com os dados anteriores, constatou-se que, no período de 1930-1945 foram, os militares que habilitaram a maior parte dos professores em Educação Física, por conseqüência, os cursos tinham como proposta no currículo, princípios que priorizavam a transmissão dos valores do sistema militar.

Entretanto, apesar de ser dada a abertura aos civis, quanto ao ingresso no curso de Educação Física, esta mesma abertura não é constatada no corpo docente, sendo atrelada aos docentes oriundos do Centro Militar do Rio de Janeiro. Essa presença militar nos cursos perdurou por um longo período, pois existia por parte das Forças Armadas, o interesse pela Educação Física, que era "... o seu valor eugênico e de preparação militar para a defesa nacional..." BETTI (1991,p.88). Assim, a aceitação dos alunos civis e a preparação de recursos humanos nas Escolas do Exército seria uma forma de difundir os caracteres doutrinários.

Essa presença militar aconteceu aproximadamente em 1907 quando a Missão Militar Francesa chegou ao Brasil para ministrar instrução militar à Força Pública do Estado de São Paulo SOARES (1994,p.82), assim estabelecendo-se oficialmente o Método Francês como oficialmente adotado nas instituições de ensino até que se criasse o "Método Nacional de Educação Física".

A obrigatoriedade da prática da Educação Física nos currículos das escolas secundárias desencadeou um processo de busca pela formação profissional em Educação Física por parte dos civis.

A instituição superior considerada modelo na época era a Escola Nacional de Educação Física e Desportos ENEFD que serviria de referencial

para a origem das demais e tinha por finalidade a de “formar técnicos em Educação Física e Desportos” (Brasil, Decreto-Lei n.º 1212 de 17 de Abril de 1939). Reconhecendo que foi a concepção Tecnicista que permeou a formação dos professores desta época, observou-se o distanciamento de um dos pressupostos objetivos dos cursos de formação de professores que era habilitação para o magistério.

Os cursos superiores de Educação Física na sua maioria quase sempre, foram compostos por disciplinas de caráter técnico, foi a partir do Parecer 215/85 com a Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação, que ao fixar o currículo mínimo para a área de Educação Física, determinou a reestruturação dos cursos de graduação. Possibilitando, assim, o oferecimento do curso de Licenciatura por meio do currículo pleno, o que antes não era possível, visto a existência apenas de currículo mínimo, ou seja, currículos, estruturados por determinações superiores o qual os docentes simplesmente deviriam cumpri-lo.

Ao longo dessas últimas décadas, o profissional de Educação Física ou o profissional-professor de Educação Física, é reconhecido pela sociedade, como professor, apesar de nem sempre o mesmo ter frequentado um curso de Licenciatura, passa a desempenhar diversas funções com atividades físicas que parecem estar fugindo de suas mãos. Percebeu-se então, a falta de definição de papéis, talvez, em função da preparação profissional não qualificada e, também, por não haver propostas definidas enquanto curso de graduação.

Esse perfil de profissional desorientado em relação a sua prática profissional, ainda, é conseqüência de cursos que priorizam uma formação diversificada à nível de disciplinas técnicas. Da proposição apresentada pelo Parecer 215/87 do CFE, decorreu a Resolução 03/87 que propôs alguns avanços, aonde foram propostas definições dos cursos de licenciatura e,

também, a viabilidade de se oferecer cursos de bacharelado em Educação Física. As necessidades de mudanças apresentam-se em função de existir:

O descompasso entre o que a Universidade formava e a sociedade exigia do profissional de Educação Física, culminou, após inúmeras discussões entre os intelectuais da área, como Parecer n.º 215/87 do Conselho Federal de Educação, que tratou da reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física e Desportos, facilitando à Universidade pensar seu próprio currículo e o perfil do profissional necessário a sua região, propiciando-lhe assim, no exercício da autonomia universitária, pensar sobre duas graduações para a área sendo uma licenciatura e/ou bacharelado em Educação Física. MENEZES( 1991,p.92)

Foram aproximadamente cinqüenta anos de existência dos cursos de graduação em Educação Física, sem identidade própria, talvez, porque a Educação Física ainda não tivesse encontrado um corpo teórico próprio de conhecimento.

Quase sempre voltada para finalidades que a descaracterizavam de um conhecimento teórico, como na década de 70, onde a sua permanência nas instituições escolares só foi possível graças ao desporto. Porque entendia-se que por meio do esporte, os valores e as normas de conduta a serem transmitidos aos alunos, tais como: como, a disciplina, e a busca da superação eram o suficiente para a sua permanência no ensino.

Entretanto, enquanto na Educação buscou-se o avanço com propostas curriculares que superassem o paradigma oficial que predominava nos cursos de formação superior de professores, a Educação Física não conseguiu caminhar nessa mesma direção, foram muitos anos com cursos voltados para uma formação de caráter extremamente técnico-desportivo o que atendia aos interesses de uma classe dominante, que considerava o corpo docente como objeto de produção, reprodução ou consumo. “Tinha uma preocupação fundamental com o “físico”, com o movimento em seus aspectos mais mecânicos, promovendo uma “educação do físico” e incorporando uma visão de saúde de índole biofisiológica (reducionista)”. MEDINA(1991,p.16)

A maioria dos programas propostos para os cursos superiores de Educação Física foram elaborados a partir de modelos importados, com isso, a preparação profissional em Educação Física, por muito tempo, reduziu-se a transmissão de conhecimentos que foram apenas reproduzidos e transmitidos aos alunos. Existiam as famosas receitas ou fórmulas prontas que eram aplicadas sem se ter o conhecimento mais profundo dos princípios científicos que as fundamentavam, lamentavelmente, parece que esse quadro, ainda, permanece em algumas instituições de ensino superior.

Como o esporte foi e parece continuar sendo, em muitas escolas um dos principais conteúdos ministrado durante as aulas de Educação Física. A formação profissional do docente fica alicerçada e direcionada para atender esta realidade. Vinculando, assim, um currículo que era composto, na sua maioria, por disciplinas técnicas, transmitindo-se conteúdos que eram, principalmente, desenvolvidos para os treinamentos desportivos.

Em muitos cursos de Educação Física, a metodologia, assentada nos pressupostos da pedagogia Tradicional continua, fazendo parte da prática pedagógica dos professores. Com opção do ensino centrado no professor, os futuros profissionais não tem a oportunidade de se expressar e, conseqüentemente, não encontram espaços para manifestar o que tornaria significativo para sua formação. Por meio de conteúdos estabelecidos pela instituição, os docentes transmitiam apenas o proposto no programa de ensino.

A realidade dos currículos nos cursos de formação de professores de Educação Física, por muito tempo, ficava limitada apenas à transmissão do conhecimento dos métodos de ginástica, da aplicação das técnicas desportivas e, mais recentemente, aos programas de treinamento desportivo.

Com isso, os novos professores assimilavam apenas o que era de interesse de uma determinada classe. Essa classe que, por muito tempo, foi representada pelos militares e que, hoje, apesar de ser outra realidade,

ainda, é representada por categorias que dominam os interesses da Educação Física, no caso, por classes do governo que possuem interesse em manter uma população a-crítica e não participativa nas decisões da sociedade.

Assim, não existiam disciplinas que contemplassem a visão do homem como um todo. O direito de falar, de expressar o que se pensava sobre tais ensinamentos e os conhecimentos teóricos não eram levados em consideração. Como a pedagogia Tradicional preconiza que os conteúdos repassados são aqueles que culturalmente devem ser transmitidos e são considerados absolutamente corretos, cabe ao professor reproduzir o modelo pré-estabelecido e culturalmente aceito pela sociedade.

Nos cursos, onde o universo do saber passou a ser essencialmente Técnico, o professor tendia estabelecer uma relação de autoritarismo com os alunos, pois, neste aspecto (conhecimento teórico), o professor era o único detentor do conhecimento: o professor sabia tudo e o aluno não sabia nada.

Essa inexistência de disciplinas que contemplassem o ser humano como um todo e a falta de espaço nas disciplinas que proporcionassem o entendimento que o indivíduo não é um ser fragmentado e que não se faz presente apenas com o físico parece que privilegiou a formação esportiva mecanicista. Segundo CAVALCANTI apud MENEZES(1991,p.92): “A licenciatura em Educação Física parece ter transformado a ação de formação de educadores no emprego de técnicas desportivas e corporais, possuindo suporte biológicos”.

Esse quadro com disciplinas técnico-desportiva tem predominado nos cursos de formação de professores de Educação Física nas últimas décadas. Então, a partir da Resolução 03/87, houve sugestões para que se fizesse alterações curriculares, reconhecendo a necessidade de se contemplar, também no currículo, disciplinas que, até o momento, não se

faziam presentes, mas que deveriam estar contidas na proposta dos cursos em favor de uma formação profissional qualitativa.

As palavras de COELHO(1996,p.35), corroboram com a idéia de uma formação profissional com qualidade, quando coloca que:

A formação universitária, em qualquer área, não pode ser confundida com transmissão de informações e técnicas, por mais novas e avançadas que sejam, nem com instrução ou simples profissionalização. Enquanto com uma destas se refere a um aspecto, a um ângulo específico e parcial do mundo, da sociedade, do homem de sua atividade profissional, a formação universitária inclui e ultrapassa todas elas, na medida em que se refere ao todo, ao homem como capaz de pensar, compreender e recriar a natureza, a sociedade e o próprio homem, isto é, a totalidade daquilo que é.

De acordo com a Resolução 03/87, foram estabelecidos princípios para a organização nos currículos dos cursos de graduação que deveriam ser observados: a 1ª parte, embasada na Formação geral-específica, com 80% do total de horas do curso e a 2ª parte com 20%, para o Aprofundamento de Conhecimentos. Contemplando, assim, como pede a Resolução na Formação geral-específica os indicadores, o conhecimento do Homem; o conhecimento da Sociedade; o conhecimento Filosófico e o conhecimento Técnico.

Segundo BARROS(1993,p.15-16), a formação geral-específica é entendida:

... delinea o caráter inter e intra-indisciplinar da Educação Física, abordando conhecimentos na área de interesse no estudo da motricidade humana. Entende-se que tanto o bacharel quanto o licenciado, do ponto de vista profissional, utilizam o movimento humano como instrumento de atuação, necessitando ambos dominar o conjunto de conhecimentos básicos necessários à ação profissional.

... tanto o bacharelado quanto a licenciatura têm uma preocupação permanente com a formação de atitude científica. Ambos os profissionais devem ser capazes de, nos seus campos profissionais, analisar criticamente os conhecimentos no sentido de compreender as condições e os processos pelos quais o conhecimento foi produzido.

Embasados assim, nos princípios da Resolução, as Faculdades de Educação Física procederam a reestruturação nos seus cursos, com propostas direcionadas no sentido de nortear e dirigir a formação de recursos humanos

em função de uma Educação Global, fundamentada em princípios Humanísticos, Biológicos e Filosóficos. Porém, apesar de se ter realizado mudanças na grade curricular, notou-se que essa nova proposta não se consolidou e não existiu incorporação na prática pedagógica de alguns professores.

A falta de preparação de como assumir esse novo perfil profissional somado a não orientação e sensibilização à proposição do novo currículo, podem ter contribuído para a negação da proposta. Com essa realidade constatada, nos profissionais envolvidos com o curso de Educação Física, houve a permanência dos princípios da abordagem Tradicional e da abordagem Tecnicista, que ainda permeiam a vida dos professores. Outro fator relevante é a acomodação da maioria dos professores que preferiram desencadear um processo de rejeição a apropriação das novas tendências educacionais, impossibilitando o avanço em determinadas propostas curriculares.

Essa situação ocasionou desencontros na proposta curricular e na prática pedagógica exercida pelos professores, resultando a falta de unidade no trabalho, onde cada professor exercia sua docência sem se deter e refletir sobre a proposta do curso como um todo.

### **3.2 O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA PUC-PR A PARTIR DA RESOLUÇÃO 03/87 DO CFE**

O curso de licenciatura em Educação Física da PUC-PR, foi criado em 24 de agosto de 1979 e passou a funcionar a partir do ano letivo de 1980, desde a sua criação, o curso faz parte do Departamento de Educação Física, órgão da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Acoplado na área de Ciências Humanas, está no Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-PR, com duração de quatro anos, num total de 3.270 horas.

Constata-se que o curso ofertado há 17 anos, desde o início, deu-se prioridade a formação técnico-esportiva. Houve algumas tentativas de mudança paradigmática, entre estas, a mais recente, quando foi assinada a Resolução 03/87, do Conselho Federal de Educação, que propôs a reformulação curricular para os cursos de formação de professores de Educação Física.

A partir de 1990, por exigência legal, foi implantado o currículo vigente no curso de Educação Física da PUC-PR. Fazendo uma comparação breve nas mudanças que ocorreram com a reformulação, constatou-se um aumento considerável de horas nas disciplinas pedagógicas e a redução de horas nas disciplinas de conhecimento técnico (anexos 1). Porém, sem demandar um estudo mais sistemático sobre a prática pedagógica que o professor apregoa em sala de aula, percebe-se que o número de professores que incorporaram a proposta e alteraram a sua prática pedagógica, não é expressivo para que houvesse uma mudança significativo na qualidade do curso.

Essa possível rejeição pelas recomendações da Resolução 03/87 poderá comprometer a formação dos novos professores. É comum perceber, nos relatos dos alunos, sua insatisfação ao chegarem na disciplina de Prática de Ensino (oferecida nos últimos períodos), pois durante o estágio supervisionado acabam confrontando-se com as exigências de uma realidade diferente das quais presenciaram nos bancos acadêmicos. Esse fator acaba comprometendo a formação dos futuros profissionais que vão atuar como professores de Educação Física nas escolas da comunidade.

Em grande parte os problemas que envolvem a preparação profissional em Educação Física são, na maioria, reflexos do movimento de

busca da criação de uma identidade própria para esta área de conhecimento. As discussões que permeiam os ambientes acadêmicos têm enfatizado a atualização curricular e as necessidades emergentes de se adequar a formação profissional as reais necessidades da sociedade e, principalmente, a de se contemplar o homem numa visão holística.

De acordo com ALBUQUERQUE & PELLEGRINI(1994,p.103), essa situação ocorre porque:

O principal problema que a Educação Física teve que enfrentar no ensino superior, nas últimas décadas, foi a mudança nas características dos profissionais que se graduavam nas Faculdades e Universidades. A necessidade de profissionais para atuar fora do sistema escolar emergiu do mercado de trabalho, com um resultado da mudança sócio-econômica e cultural que ocorreu em nossa sociedade.

Dessa forma, percebeu-se a necessidade de repensar os atuais currículos de preparação profissional na área, para atender ao novo perfil do profissional exigido pelo mercado e refletir que a licenciatura pode não ser a única opção de formação profissional e que precisam ser atendidos os diversos perfis profissionais. Muitas são as oportunidades de trabalho, porém, para atender a esses propósitos, os cursos, incluindo o da PUC-PR, deveriam contemplar nos seus currículos, disciplinas que viessem de encontro a essa realidade.

### **3.2.1 A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO/ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA PUC-PR**

A disciplina Prática de Ensino que durante muitos anos ficou limitada apenas ao compromisso de colocar em prática o que os alunos aprendiam na teoria, caracterizando-se como disciplina terminal do curso,

hoje, procura se estabelecer no cerne dos currículos como uma disciplina, que se caracterizaria como eixo norteador e articulador do currículo.

Atualmente, a disciplina Prática de Ensino/estágio supervisionado do curso de Educação Física da PUC-PR, acontece apenas nos 7º e 8º períodos, com duração de 150 horas, ou seja, no último ano de graduação. A realidade de ser uma disciplina terminal do curso vem desencadeando alguns problemas que, hoje, estão sendo discutidos pelos professores da PUC-PR e de outras instituições. Essas questões problemáticas surgem com a insatisfação de alguns alunos-estagiários quando se defrontam com o estágio-supervisionado, pois ao serem desafiados a enfrentar a prática pedagógica sentem-se ameaçados e inseguros, pois é nesse processo que começam a aparecer os conflitos.

A própria insegurança de estar, pela primeira vez, à frente de uma turma e não saber exatamente como trabalhar o acontecer pedagógico, faz que o aluno-estagiário sinta insegurança e renuncie ao magistério sem ter tido realmente a oportunidade de refletir, discutir e avaliar as relações que envolvem a docência. A distância existente entre as disciplinas cursadas nos períodos anteriores e a sua efetivação na prática devido ao período longo até a aplicação no estágio-supervisionado, resulta, em alguns casos, o esquecimento e provoca a desarticulação da teoria com a prática.

O curso de licenciatura de Educação Física da PUC-PR tem apresentado algumas dificuldades, pois, aparentemente, está desvinculado das necessidades do cotidiano das instituições escolares. Entretanto, esse confronto tem sido um desafio para a disciplina de Prática de Ensino que com seus alunos-estagiários tenta provocar a culminância de todos os conhecimentos adquiridos durante os anos anteriores no estágio supervisionado. Sem a pretensão de ser a única solução, procura entender que este é, ainda, um dos únicos momentos de que a teoria teria a sua aplicabilidade na prática.

O estágio-supervisionado quase sempre se caracteriza como uma atividade que se realiza no último ano, com o “objetivo de instrumentalizar o profissional para atuar na sala de aula”. BEHREN(1991,p.18)

Porém, além de instrumentalizar o futuro professor para a sua profissionalização, deve oportunizar o aluno a participar e intervir como cidadão e educador na sociedade, como prescreve a Lei 6494/77 no parágrafo 2., do CFE, que já contemplava a proposta de que os estágios supervisionados deveriam:

Propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumento de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.

Não cabe, neste momento, analisar as Leis, Decreto-Lei e Resoluções que orientam o estágio-supervisionado nos cursos de licenciatura. Entretanto, contemplar no estágio-supervisionado todos os princípios que a Lei 6494/77 prescreve, está se tornando difícil de praticar por meio do currículo que carece ser repensado como o curso de Educação Física da PUC-PR. Pensar em desvendar o cotidiano escolar apenas com uma visita à escola na semana, tornou-se impraticável.

Tentando superar algumas falhas, entre as existentes nos cursos de formação de professores, como por exemplo a adequação da carga horária para a disciplina de Prática de Ensino/estágio-supervisionado no currículo dos cursos, que de alguma forma acaba sendo uma das causas da formação profissional não qualificada, que os profissionais que atuam nas disciplinas de Prática de Ensino/estágio-supervisionado estão se mobilizando. Através de encontros, congressos e seminários (ENDIPE, ANFOPE, ANPED, CONBRACE) para refletirem de uma forma coletiva e sistematizada acerca

das diretrizes para a Prática de ensino/estágio-supervisionado nos cursos de formação de professores.

Esses momentos de reflexões vem possibilitando a tomada de consciência por parte dos profissionais, pois, pelas trocas de experiências, apresentações de pesquisas e estudos desenvolvidos na área as diversas instituições de ensino superior, estão contribuindo para o reconhecimento das exigências de uma formação de professores com qualidade, as quais, aparentemente, aparecem isoladas nas academias, e quando se encontram num momento de discussão de grupo, estão se tornando coletivas.

Particularmente, no estado do Paraná, as IES que mantêm as Faculdades de Educação Física, desde 1987, vêm realizando o ENCONTRO ESTADUAL DE PRÁTICA DE ENSINO/ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EEPEES).

Em setembro de 1996, foi realizado o VI EEPEES, na Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho/PR, que tinha dentre as propostas para discussão, alguns objetivos específicos como:

- Analisar e reconhecer as categorias básicas da prática que viabilizam a teorização da área, bem como, reconhecer tendências construtivas no cotidiano do Curso.
- Elaborar, submeter à crítica e socializar num documento básico, problematizações da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, provisoriamente elaborada, as possibilidades de proposições superadoras e suas implicações e desdobramentos, significando novos compromissos a serem assumidos. Relatório do EEPEES(1996,p.5)

Estes objetivos foram selecionados a partir da prática pedagógica desenvolvida na Prática de ensino/estágio supervisionado relatada pelos professores e alunos presentes no encontro. As discussões também

envolveram os princípios determinantes da formação profissional em Educação Física & Esportes e, neste contexto, constatou-se que as “Práticas de Ensino, mantêm estreitos nexos com teorias educacionais, com teorias pedagógicas, com representações sociais e projetos históricos em confronto” EEPEES(1996,p.5). Toda esta reflexão, possibilitou reconhecer elementos para a teorização da área, enfatizando que a construção teórica esta estritamente ligada à análise da práxis social.

Nesta ótica, a Prática de Ensino/estágio-supervisionado tem como perspectiva deixar de ser uma disciplina de caráter terminal de curso para ser considerada como eixo articulador e norteador do currículo, entendendo que pela prática pedagógica das vivências e experiências, pode ser construída uma teoria pedagógica e desenvolvida uma interdisciplinariedade. A partir destas conotações, algumas considerações foram possíveis de realização:

- a) As Faculdades necessitam rever seus currículos, com a tarefa de tentar oferecer cursos que oportunizem a formação do profissional de Educação Física capaz de atender às exigências do mercado em expansão.
- b) Que pelo “ir e vir”(da prática pedagógica e o retorno para reflexão teórica), é possível reconhecer os elementos para a construção teórica na área da Prática de Ensino/estágio-supervisionado.
- c) Esta construção teórica, em conjunto com professores e alunos, viabiliza a formação profissional crítica, criativa e consciente no contexto histórico-cultural que está inserida.
- d) E ainda, a opção pelo ensino com pesquisa que contempla a possibilidade da produção dos conhecimentos científicos sobre a prática pedagógica da Educação Física & Esportes.

Estas reflexões, acerca da Prática de Ensino/estágio-supervisionado nos cursos de Educação Física do Paraná, estão contribuindo para a superação de problemas individuais, quando unidos pelo trabalho coletivo as idéias vão se concretizando com a finalidade de propor alternativas para a solução dos problemas. A busca da prática criativa e transformadora está interligada com o redimensionamento da prática pedagógica. O enfrentar da realidade pelos professores e acadêmicos, durante o estágio-supervisionado, desencadeia o processo de reflexão possibilitando a construção teórica e a mudança na prática pedagógica.

## CAPÍTULO IV

### A EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA PROPOSTA METODOLÓGICA

O interesse pela compreensão do humano provoca questões que permeiam o próprio sentido existencial, e se o nosso interesse é olhar nesta direção, buscamos quaisquer que sejam os dados que forneçam explicações, conceitos e definições. Entretanto, a complexidade humana gera cada vez mais incertezas, impossibilitando definições fechadas e objetivas.

Claudia Maria Guedes

#### A opção metodológica:

O processo da escolha metodológica para a realização deste estudo transitou por uma longa travessia. Buscando a melhor opção que pudesse vir a responder aos anseios, às preocupações e algumas inquietações que estão permeando a formação profissional em Educação Física, procurou-se investigar com profundidade, antes de iniciar a pesquisa, qual a linha de trabalho científico que mais corresponderia às necessidades e expectativas de obter respostas reais aos questionamentos profissionais, enquanto docente, inserida neste processo de formação profissional.

A história de vida influenciou e participou pela decisão metodológica deste trabalho. Considerando o caminho percorrido durante a vida profissional na Universidade onde, cada momento, teve um significado particular que se foi transformando em maneiras diferentes vivenciadas, proporcionaram novos olhares para a realização deste trabalho e para a vida profissional.

Com muita propriedade GUEDES(1995,p.50) descreve sobre este sentimento, quando diz: “À medida que desenvolvo relações, as situações existenciais proporcionam-me o aumento de experiências que, de certa forma, podem alterar ou até mesmo modificar a minha maneira de ser no decorrer do tempo”.

Procurou-se considerar os procedimentos científicos que norteiam os trabalhos desenvolvidos na pós-graduação, buscou-se para isso, uma reflexão filosófica que estabelece-se a radicalidade(ir à fundo no problema), a rigorosidade(confrontar com outras situações parecidas) e a globalidade(contexto) como pontos a serem mantidos, sem perder a coerência entre o discurso do pesquisador e seu mundo, e sem relegar a um valor menor a vivência do pesquisador. (SAVIANI in MOREIRA, 1991)

Assim sendo, para atender a estes princípios científicos no desenvolvimento do estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, compreendendo que este tipo de metodologia possibilitaria alcançar um melhor entendimento e uma investigação mais aprofundada da visão que os alunos-estagiários possuem sobre o impacto da disciplina de Prática de Ensino/estágio-supervisionado na formação do profissional de Educação Física.

De acordo com a obra de Cunha(1993,p.101), a opção pela abordagem qualitativa se faz importante porque “... a pesquisa qualitativa é aquela que procura estudar os fenômenos educacionais e seus atores dentro do contexto social e histórico em que acontecem e vivem, recuperando o cotidiano com o campo de expressão humana”, estas características que determinam a pesquisa qualitativa, vieram de encontro e correspondem aos objetivos almejados no estudo proposto pela autora, viabilizando desta maneira a proposta de concretizar-se a produção do conhecimento.

Esta pesquisa, encaminhou-se para um estudo de caso por apresentar uma situação bem definida, com um grupo de informantes bem

delimitado, próprio do campo de investigação, constituindo-se uma unidade dentro de um sistema mais amplo, com particularidades tanto em relação aos alunos-estagiários, como na vivência dos sujeitos das escolas onde foi desenvolvida a pesquisa.

Portanto, como a iniciativa foi a de realizar um trabalho que contemplasse os sujeitos fazendo parte de um todo e não apenas reduzidos a variáveis isoladas, apontou-se para a escolha dessa metodologia. Entendendo não haver a obrigatoriedade de agregar as pessoas para se ter apenas um levantamento estatístico dos dados obtidos, pareceu a alternativa viável no sentido de conhecer melhor o ser humano e como ocorre o processo de desenvolvimento do conhecimento. Para isso, utilizou-se alguns procedimentos ao levantamento de dados como anotações pessoais, registros diários e diálogos das pessoas.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, a satisfação de estar acompanhando os sujeitos envolvidos nos locais de atuação, participando do envolvimento e crescimento dos mesmos, sendo que havia por parte da autora o conhecimento anterior das expectativas de cada um em relação ao estágio-supervisionado, foi transformando o estudo em algo muito enriquecedor para todos. O ambiente de cumplicidade que espontaneamente brotou entre os alunos-estagiários e os alunos onde estava sendo realizado o estágio, frutificou num bom trabalho, caracterizando-se pela responsabilidade que cada um particularmente assumiu perante a pesquisa e consigo mesmo.

Nesta etapa, a participação do pesquisador juntamente com os sujeitos possibilitou o levantamento de dados, perante aos problemas levantados no ambiente escolar, os desafios enfrentados pelos sujeitos e com isso os contatos se intensificaram entre os pesquisados e o pesquisador, confirmando que a opção pela abordagem qualitativa vinha de encontro aos objetivos propostos no estudo.

#### 4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E AS ESCOLAS ENVOLVIDAS

A população envolvida foi constituída por alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, matriculados no 7º período e cursando a disciplina de Prática de Ensino/estágio-supervisionado durante o primeiro período letivo de 1996.

Os alunos-estagiários que compuseram a amostragem foram selecionados a partir da formação dos grupos para a realização do estágio-supervisionado curricular obrigatório. O grupo efetuator da amostragem foi o que fez a opção por realizar o estágio-supervisionado sob a supervisão-curricular da autora, pois, esta fazendo parte do corpo docente do curso e ministrando a disciplina de Prática de Ensino/estágio-supervisionado estaria presente em todos os momentos do estágio.

Não existiam normas anteriormente fixadas para a constituição dos grupos de estágio, apenas determinações de locais e número de alunos estabelecidos para cada docente supervisor. Sendo assim, a opção pelo local de estágio acontecia de acordo com a preferência do aluno-estagiário. Após a divisão dos alunos entre os supervisores, o grupo definitivo que faria parte da amostragem permaneceu com 10(dez) alunos-estagiários.

Este grupo era constituído por alunos com ou sem experiência profissional tanto em instituições de ensino, como também, nas áreas de academias e de treinamento desportivo. Os sujeitos apresentaram características bastante ecléticas, tornando o grupo heterogêneo. Como não havia critérios para a seleção dos sujeitos vigorou a espontaneidade do grupo pela escolha dos alunos.

As instituições de ensino envolvidas foram duas Escolas Públicas do Ensino Fundamental. Os alunos-estagiários atenderam as classes de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental. Essas duas instituições foram elencadas por

ter como características comum, a aceitação em acolher e propiciar a realização da prática de ensino.

## **4.2 A ROTA E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Exposto aos alunos-estagiários sobre o estudo que seria realizado paralelamente com o decorrer do estágio-supervisionado os mesmos teriam liberdade, se assim o quisessem, de não colaborar com a pesquisa. Foram explicados todos os passos da pesquisa e a que se destinaria o trabalho sendo enfatizado a importância da participação ativa de cada um dos envolvidos. Esclarecendo a validade do registro dos dados levantados e que seriam de forma objetiva e este procedimento não interferiria como juízo de valor acerca das atividades desenvolvidas por eles no estágio-supervisionado.

Não houve restrições quanto a participação na pesquisa pelos alunos, mas se percebeu que, após as explicações a respeito do propósito do estudo, uma certa curiosidade despertou os alunos pelos resultados que se obteriam com a investigação.

Para a realização da pesquisa, a técnica utilizada foi feita pela coleta de dados em entrevista semi-estruturada, na observação participante e a análise do discurso. Reconhecendo que esses três meios poderiam de forma significativa fornecer dados que alcançassem os objetivos propostos.

Dessa maneira, compreendendo que “a busca da adequação das técnicas e instrumentos da pesquisa às especificidade do fenômeno a ser estudado exige do pesquisador uma dose de senso crítico e de criatividade no momento de selecioná-los e/ou compor combinações entre os mesmos”. SILVA(1996,p.95)

### **4.2.1 O SENTIDO DA ENTREVISTA**

A entrevista formulada foi semi-estruturada justificando-se pelas vantagens que possuía sobre outras técnicas, onde o pesquisador e pesquisado são privilegiados com um diálogo transparente, visto que o entrevistado tinha a liberdade de expressar suas idéias além do que prescrevia a entrevista. Tornou-se oportuno a opção por este tipo de entrevista, pois pareceu ser a melhor maneira de obter informações diretas dos entrevistados e a possibilidade de se poder ainda solicitar o esclarecimento de alguma resposta quando houvesse necessidade.

Segundo LÜDKE & ANDRÉ(1986,p.34) a questão apresenta-se com o seguinte sentido:

... a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam de sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm o seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Para a realização da entrevista seguiu-se algumas etapas, as quais deveriam ser consideradas, como: MOREIRA(s/d:25, mimeo).

1. Definição dos objetivos da entrevista;
2. Identificação dos entrevistados;
3. Escrever e ordenar as perguntas;
4. Testar o protocolo de entrevista (número de temas e tópicos a serem discutidos na entrevista);
5. Gravação das entrevistas;
6. Análise dos dados.

Para cada etapa da entrevista tomou-se o cuidado para que não houvesse falhas, pois o sucesso de cada etapa dependia da realização da anterior e o alvo a ser conseguido era o de captar, ao máximo, as

informações possíveis com isso conseguiria captar as informações mais fidedignas dos alunos-estagiários. A elaboração do protocolo de entrevista foi direcionada para temas que não fossem estranho ao universo dos entrevistados, assim despertando nos sujeitos um interesse real de envolvimento.

Em seguida, o procedimento foi o de montar um cronograma de entrevistas que atingisse todos os entrevistados antes de iniciar a regência de classe propriamente dita.

#### 4.2.2 A OBSERVAÇÃO NO FENÔMENO DESVENDADO

Além da entrevista, utilizou-se para a coleta de dados a observação participante. Esta associação de entrevista e observação reforçou a metodologia de investigação, sendo a mais apropriada para o estudo que se pretendeu. A união destas técnicas "... possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens". LÜDKE & ANDRÉ(1986,p.26)

O objetivo da observação foi de captar ao máximo o significado que cada um dos sujeitos atribuíam à realidade e as suas próprias ações. Com o acompanhamento do observador *in loco*, a observação veio diretamente atender esses pressupostos. E, ainda, para que não se esbarrasse em algum tipo de discordância com relação a validade e a fidedignidade desta técnica de investigação, planejou-se, com antecedência, *o que e como* ocorreriam as observações.

Não havia categorias pré-estabelecidas para a observação, o que existiu foi um protocolo de observação nas aulas, o que direcionou a coleta de dados sobre a prática pedagógica dos alunos-estagiários, levantando informações sobre o conteúdo ministrado, a metodologia aplicada e a interação professor e aluno. Destacando a relevância do uso da observação,

concordou-se que: "... a observação participante pode ser considerada a técnica de captação de dados menos estruturada nas ciências sociais, que possibilita um maior esclarecimento em relação à definição do objeto de estudo, das hipóteses e das categorias do dados mais relevantes". HAGUETTE apud MONTENEGRO(1994,p.94)

#### **4.2.3 A CONTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS NO RECORTE DISCURSIVO**

No processo descritivo do estudo, ou seja, na interpretação dos discursos coletados nas entrevistas, usou-se os princípios da análise do discurso, considerando que este "...tenta analisar o contexto do sujeito enquanto fala ou enquanto cala". CUNHA(1992,p.58)

Com um maior índice de frequência, os pesquisadores estão utilizando-se da técnica da análise do discurso, que parece estar contribuindo significativamente nas abordagens qualitativas. Transitando no significado que as palavras possuem para os sujeitos do estudo e não considerando a sua realidade, verifica-se compreensão lingüística, desvendado o significado próprio da palavra no contexto, de cada sujeito pesquisado. ORLANDI, em sua obra "Análise do discurso: algumas observações(1986,p.111), contribui descrevendo que...

A Análise do Discurso é o conjunto de descrições e proposições produzidas a partir de um certo número de teses (sobre a língua, a enunciação, a história etc.) que as tornam possíveis. Essas teses regulam a metodologia de descrição e dão um sentido aos resultados que produzem. O uso deste método, segundo a mesma autora, pressupõe a possibilidade de ultrapassar as análises que se limitam à frase, chegando à relação mundo-linguagem, aonde os sujeitos não são transparentes, devem ser pensados em seus processos histórico-sociais de constituição.

Para o presente estudo, usou-se do recorte discursivo que é "... uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Assim, um recorte é um fragmento

da situação discursiva” ORLANDI apud MONTENEGRO(1994,p.23). Houve a utilização da técnica na pesquisa, associação da entrevista e da observação, visto a interação da pesquisadora durante o estágio-supervisionado com os alunos-estagiários e a tentativa de ir além da conotação lingüística das palavras e das ações no cotidiano do estágio. Com isso, a maneira indicada para transcrever o significado que cada sujeito atribuiu a sua fala e suas ações foi através do recorte discursivo.

A entrevista realizada anterior à fase de observação dos alunos-estagiários durante o estágio-supervisionado antecipou o entendimento analítico do discurso o que serviu de instrumento apropriado na pesquisa qualitativa e como este ajudaria na compreensão da ação pedagógica dos alunos-estagiários.

## CAPÍTULO V

### A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO DISCURSO DO ALUNO- ESTAGIÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

“Como metáfora marcante ao longo do tempo vivido dos corpos, temos corpos dóceis, nos quais, em diferentes séculos, vemos as tatuagens do poder impregnadas”

Wagner Wey Moreira

Neste capítulo, pretende-se por meio da análise dos depoimentos dos alunos-estagiários entrevistados, verificar, na visão dos sujeitos, o impacto que a disciplina de Prática de Ensino/estágio-supervisionado causa na formação profissional, cruzando seus discursos com os referenciais dos teóricos citados neste estudo.

Para tentar chegar o mais próximo possível dos resultados que pretendia obter dos alunos-estagiários, elaborou-se um protocolo de perguntas que desencadeasse a apresentação (revelação) dos determinantes pela escolha profissional (escolha pelo curso); as expectativas com relação ao curso; a relação das disciplinas pedagógicas com a disciplina de Prática de Ensino/estágio-supervisionado; a satisfação atual com o curso; a relação teoria-prática e a expectativa com a disciplina de Prática de Ensino/estágio-supervisionado.

#### 5.1 O ESPORTE COMO FATOR DETERMINANTE

Vários estudos vem demonstrando que o jovem ao terminar o 2º grau não definiu, com clareza, a sua opção profissional, ocorrendo, às vezes, a escolha precipitada por uma determinada área e mais a frente, cursando a faculdade, percebe que o curso não corresponde aos seus interesses, ou até mesmo que não existia afinidade pela área, a partir daí, surge outra incerteza entre em se abandonar e começar tudo novamente, ou continuar o curso que está matriculado.

Além da ausência, de uma orientação profissional adequada, existe aquele aluno que é influenciado pela família e que decide o que o jovem deve cursar. Essa situação de indefinição profissional reflete diretamente na maneira que alguns alunos comportar-se-ão nos cursos universitários, visto não terem definido sua preferência profissional.

Especificamente no curso de Educação Física da PUC-PR, os motivos que levaram os sujeitos desta pesquisa optarem pelo curso são variados: como o incentivo dos professores de Educação Física, a influência dos familiares e dos amigos, porém, o esporte, foi o motivo fundamental pela escolha. Entre os dez entrevistados, seis deles responderam, que o esporte foi determinante na opção pelo curso, apesar de não ter sido a primeira opção quando se prestou o exame do vestibular. Das respostas obtidas, podem-se destacar os seguintes depoimentos:

“O principal motivo era que eu estava envolvido com o esporte, estava no 2º grau, e daí me convidaram para treinar numa escola de atletismo, treinei durante três anos atletismo e nesse ínterim eu já estava voltado a fazer Educação Física, mais antes de fazer atletismo já pensava. E daí quando entrei no atletismo tive certeza do que eu queria fazer e achava que iria me identificar com o curso”.(E8)

Medicina e Educação Física, então tentei Medicina com “Na época do ginásio e do 2º grau, sempre pratiquei esporte, treinei GRD, Basquetebol e por três anos Softboll, era muito gostoso e eu me dava bem. Os professores me incentivavam muito, e alguns deles falavam que eu deveria fazer Educação Física porque eu ia ser uma boa professora, às vezes, eu até acabava auxiliando eles nas aulas, eu me interessava muito, e assim acabei sabendo do curso através destes próprios professores. Para o vestibular, então, acabei optando por Educação Física como 1ª opção e Medicina Veterinária como 2ª

eram considerados professores de Educação Física que utilizavam do esporte nas suas práticas como fim a ser atingido.

Constatou-se ainda no caso E3, que a ginástica e a musculação de academia, literalmente, tornaram-se, na sua visão, sinônimos de esporte, determinando a sua escolha profissional. A inexistência de um conceito correto quanto ao que vem a ser a Educação Física, por parte dos alunos, possibilitou diversas interpretações e reforçou que no contexto escolar, estes sujeitos não diferenciavam as finalidades da Educação Física. A imagem trazida dos bancos escolares sobre a Educação Física limitou-se a partir da participação na prática de esportes ou de algumas oportunidades na prática de atividades físicas não formais.

Segundo o discurso dos alunos, pode-se reconhecer que existia uma hegemonia desportiva na Educação Física escolar. A predominância do esporte no conteúdo escolar vem acontecendo desde os anos 40, mas, foi na década de 60, que se consolidou como prática efetiva na escola, pois, neste período, o país passava por um momento histórico de mudanças econômicas e políticas, como já foi citado no 1º capítulo e, com isso, houve vários incentivos pelos programas de parcerias internacionais e do MEC. Em função destes programas, houve a divulgação de novos métodos para a Educação Física, entre eles o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, que se tornou o método oficial na época, tendo por finalidade incorporar o conteúdo esportivo aos métodos de Educação Física existentes.

Os depoimentos dos acadêmicos merecem destaque porque refletem exatamente a prática pedagógica do professor de Educação Física na escola, os quais faziam do esporte o fator determinante da Educação Física, conseqüentemente, transmitiam esta concepção aos seus alunos. Assim, quando a maioria dos entrevistados responderam que o motivo fundamental pela escolha do curso de Educação Física foi o esporte, não foi extremamente surpreendente, em função de que, hoje, a hegemonia do

esporte parece ainda predominar no contexto escolar, embora existam algumas tentativas de mudar esse conceito. O problema não estava em se oferecer somente esporte nas aulas de Educação Física, a questão tornou-se complicada em função das propostas elaboradas pelos professores a partir do fenômeno esporte. Este foi ofertado e sistematizado regularmente no âmbito da escola.

Constatou-se quando abordada a pedagogia Tecnicista que foi a partir da implantação da Lei 5692/71 nas escolas é que houve o desencadeamento de uma educação que deveria ser planejada, controlada, avaliada e assentada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Alguns destes princípios que regem a pedagogia Tecnicista são transportados para as aulas de Educação Física, com objetivo de tornar o indivíduo disciplinado, mais saudável e com capacidade de produção voltada para o mercado de trabalho. Neste contexto o esporte foi considerado o meio mais adequado para desenvolver tais aptidões.

Na década de 70, surgem os Jogos Escolares que tinham por finalidade despertar nos jovens o interesse pela prática desportiva e o descobrimento de novos talentos. A representação que as pessoas, nesta época, elaboraram sobre o esporte, foi embasada nos valores que a mídia e a escola transmitiam. Isto significou adquirir um conhecimento superficial sobre as verdadeiras finalidades do esporte, ou seja, a compreensão do esporte como um fenômeno sócio-cultural.

O esporte de rendimento teve lugar privilegiado na escola, e com isso, consolidou-se algumas tendências nas ações dos professores, como exemplo a seleção dos alunos mais qualificados e os que não possuíam qualidades para determinadas práticas desportivas. A prática pedagógica do professor de Educação Física ficou assentada nos princípios da pedagogia Tecnicista, uma prática que cobrava resultados, domínio da técnica de

execução dos movimentos, performance e a descaracterização das diferenças individuais.

Esta prática era o reflexo de uma formação profissional de caráter extremamente técnico-desportiva. As Escolas Superiores de Educação Física privilegiavam o currículo com disciplinas técnicas em detrimento daquelas consideradas complementares, como citado no capítulo II. Esta concepção da Educação Física enraizada na pedagogia Tecnicista, permaneceu com vigor no meio acadêmico e escolar durante as décadas de 70/80, achou-se, ainda, algumas tentativas de mudanças na década de 90. Dessa forma, o motivo pelo qual os alunos entrevistados carregam tão fortemente em suas vivências o reflexo do esporte como fator determinante, dentro da Educação Física.

## 5.2 A EXPECTATIVA COM O CURSO

Na análise dos dados levantados, buscou-se registrar as informações sobre o que os alunos pensavam ser o curso de Educação Física na PUC-PR. Tornou-se claro que as expectativas dos alunos foram se transformando aos poucos, devido às influências e às experiências no decorrer do curso. Um dos fatores levantados foi sobre a concepção que os alunos tinham antes de ingressarem na Universidade sobre o curso. Alguns encontraram o significado do curso durante o processo de formação, outros haviam criado uma idéia assentada naquilo que vivenciaram durante a escola, nas academias e nos clubes, esperando, assim, encontrar a mesma realidade na Universidade. Dos dados coletados, houveram algumas contribuições significativas que foram elencadas para registrar estes posicionamentos:

“Eu imaginava que o curso fosse mais prático, não pensei que tivessem tantas aulas teóricas, também, não esperava ver tantos detalhes, como por exemplo, nas aulas de anatomia, como também nas aulas de biologia, porém, alguns conteúdos já tinha visto no 2º grau. Pensei que fosse realmente mais prático, depois de se passar alguns meses que fui percebendo que seria

assim, mais teoria do que prática. Imaginava que nas aulas teríamos de suar a camisa, mais não foi assim, tínhamos que estudar, ler e pesquisar. É bastante diferente da época de escola, que a gente somente praticava, pensava que Educação Física era só futebol, voleibol e atletismo, não conhecia as outras áreas”.(E8)

“Bem, eu não sabia como era o curso, desconhecia que existia a disciplina de anatomia. Eu achava que Educação Física era aquilo que eu sempre tive na escola, voleibol, basquetebol, só modalidades e nem imaginava que tinha aulas teóricas, hoje vejo como eu estava perdida naquela época. Na minha cabeça eu pensava que só teríamos aulas práticas, eu até gostei de ter a fundamentação teórica, porque agora sei como é muito importante, e também esperava que eu iria precisar correr bastante e com isso ficaria magrinha. Mais com o passar do tempo, percebi que as aulas eram mais teóricas do que práticas, principalmente, no 1º ano. A imagem que eu tinha era de um curso com maior número de aulas práticas, do que realmente é”.(E9)

Ficou bastante claro que realmente a concepção que o E8 e E9 tinham do curso de Educação Física, antes de ingressarem na faculdade, é aquela acumulada na escola, ou na academia. Torna-se interessante ressaltar, o fato de que o curso de Educação Física na PUC-PR é de Licenciatura, e em nenhum momento, estes alunos citaram que a expectativa era encontrar um curso de formação de professores para atuação nas escolas.

O desconhecimento em relação ao currículo do curso para estes sujeitos acabou tendo sentido, pois o que presenciaram principalmente nos bancos escolares foram somente aulas práticas com repetições mecânicas sem um significado real daquilo do que se estava fazendo, era a prática pela prática, o fazer pelo fazer. Foi este conhecimento da Educação Física transmitido e incorporado nas suas vidas, e que os fez criarem tal expectativa em relação ao curso.

Outro aspecto relevante que se pode destacar no depoimento do E9, foi o da importância que a fundamentação teórica passou a ter para a sua formação durante o curso, a inexistência da teoria durante as suas aulas de Educação Física na escola, parece ter deixado uma lacuna entre o significado daquelas ações motoras e a aplicabilidade no contexto de sua vida. Contudo, durante o curso percebeu a necessidade de se ter o embasamento teórico que possa sustentar a sua prática. Esta reflexão foi

importante porque demonstrou a mudança de concepção que a Educação Física passou a ter para a sua vida, e que, futuramente, se houver a opção pelo exercício do magistério, a sua prática pedagógica nas instituições de ensino poderá a vir ser diferente daquela por ele vivenciada na escola.

Estes depoimentos demonstram que a tentativa de se desmitificar a concepção da Educação Física na escola, ainda é uma realidade não muito diferente dos anos 80, quando a Educação Física entrou em crise de identidade. A sua presença, hoje, na escola não se encontra diferenciada daquela praticada nos anos 60 ou 70. Existe urgência na mudança de paradigma que predomina nas ações de alguns profissionais do ensino da Educação Física.

Cabe também ressaltar o discurso do E10, ao manifestar a falta de conhecimento do que era o curso:

“... eu tive um pouco de receio pela minha escolha, porque eu não tinha sido preparada para saber o que realmente era o curso, agora a gente já sabe, mais antes eu tinha até um pouco de medo porque não conhecia as disciplinas que eu teria, e se eu teria condições de aprender, ... na minha cabeça nós iríamos apenas continuar jogando, eu pensava que me tornaria realmente atleta, e que não existiam tantas disciplinas teóricas”.

Não se pode generalizar que todos os estagiários entrevistados não haviam recebido informações do que é o curso de Educação Física. Afirmar que alguns alunos não foram informados por falta de orientação adequada pela escola, torna-se um pouco complicado, porque esta função não fica apenas restrita às instituições de ensino. A expectativa criada pelos estagiários E8, E9 e E10 com o curso foi apenas de suas vivências esportivas anteriores, mas, também, houve uma certa acomodação em não se buscar mais conhecimentos pelo curso escolhido, para que à posteriori as situações a serem vividas não fossem literalmente desconhecidas.

Pode-se considerar que nenhuma opção acontece aleatoriamente, os dados levantados indicam, que de maneira geral, o

esporte ou as atividades de academia tiveram muita influência na decisão profissional, a exemplo disto foi o caso do E3.

“A minha intenção era de trabalhar em academia, sabia que o curso oferecia alguns ensinamentos na área, eu achava muito errado o meu professor dando aulas de ginástica e de musculação sem ter a titulação. Então, eu pensava que iria me formar para dar aulas nas academias, mais as coisas tomaram outros rumos e desde o 2º ano estou trabalhando na escola com o 1º grau”.

Entre os entrevistados apenas os E4, E6 e E7 sabiam que o curso é de Licenciatura, entretanto, não tinham muita clareza do seu significado, imaginavam que também saíam professores de academia e quem sabe técnicos desportivos.

“... eu pensava que seria legal, porque aprenderia outros esportes e também um pouco de fisiologia, anatomia que eu gosto muito, e estes conhecimentos me ajudariam a ser uma boa técnica”.(E4)

“... uma coisa que me entusiasmou a fazer o curso é que eu soube que não precisava ser uma excelente atleta para fazer o curso, como eu fiz magistério no 2º grau, fiz a opção por um curso de formação de professores, mais pensava que a Educação Física se restringia somente à escola e academias, agora sei que não existem somente estas áreas de atuação”.(E6)

“... é eu sabia que formava professores de escola, e como a minha infância foi muito rica em atividades motoras e também na escola praticava um pouco de tudo, achei que eu tinha o dom da docência, por isso vim fazer o curso”.(E7)

Apesar de alguns estagiários terem demonstrado que existia um conhecimento anterior de que o curso de graduação de Educação Física forma professores para atuarem nas escolas, desconheciam o que vem a ser Licenciatura, demonstraram uma certa confusão por não conhecerem a diferença da formação do profissional que atua na academia para aquele que leciona na escola. A falta de esclarecimento à sociedade dos diversos papéis exercidos pelos profissionais de Educação Física ocasiona diferentes interpretações advindas desta falta. Segundo, STEINHILBER (1996,p.36) a respeito dessa situação diz que:

Esta falta de clareza é comungada pelos especialistas em Educação Física. Algumas vezes se valem do termo para definir uma disciplina curricular, em outra uma prática educacional, em outras ocasiões uma atividade fundamental no processo educativo/formativo e, muitas às vezes a utilizam como uma atividade de cunho social. Conjuntamente há estudos e pesquisas considerando-a ciência.

A inexistência de uma definição clara de qual é o objeto de estudo da Educação Física para alguns profissionais, vem permitindo que as pessoas criem suas próprias definições sobre o que é Educação Física, sem terem um referencial científico na área.

### **5.3 A CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Uma proposta curricular pode tornar-se demasiadamente complexa, quando não se tem claramente definido o que se deseja obter através da sua elaboração. Na tentativa de não esbarrar neste erro, que as instituições de ensino superior estão buscando cada vez mais referenciais que subsidiem uma proposta, com parâmetros retirados a partir de pesquisas de mercado, avaliações institucionais e estudos inovados na área, procurando dessa forma, acertar na elaboração de um currículo que atenda as expectativas exigidas.

Nas últimas décadas, mais precisamente a partir dos anos 50, os cursos superiores de Educação Física passaram por algumas mudanças curriculares. Estas alterações ocorreram principalmente pela grande influência que a Educação Física vem recebendo dos estudos realizados por intelectuais da área, por outros profissionais que também se interessam pela Educação Física, pelas Leis, Decreto-Lei e outras determinações sancionadas pelo governo, que promovem o desencadeamento dessas mudanças.

Com o estudo realizado neste trabalho sobre o surgimento dos cursos superiores de Educação Física, pode-se verificar que houveram diferentes concepções de currículos, entre eles, o do paradigma conteúdo-método que prevaleceu no período dos anos 50, até aproximadamente 1969. A ênfase era dada ao conteúdo, porém, deveria existir um método que garantisse a aprendizagem dos alunos, o método oficial da época foi o Método Francês. Nos cursos superiores não existiam cadeiras que contemplassem os componentes fundamentais da Didática, havia apenas disciplinas de caráter técnico. A única cadeira pedagógica existente entre as três séries que constituíam os cursos era a de Metodologia da Educação Física e Desportos com a finalidade de ensinar os aspectos metodológicos relacionados aos conteúdos.

No ano de 1969, o Conselho Federal de Educação, pela Resolução n.º 9/69, recomendava no Parecer 292/62 a inclusão da Didática no currículo mínimo para os cursos de licenciatura plena em Educação Física. A inclusão da Didática nos currículos contribuiu para algumas mudanças significativas na formação dos professores, a proposta era de não limitar apenas a transmissão dos conteúdos e dos métodos na formação dos professores de Educação Física. Os estudiosos registravam a importância que estabelecessem objetivos a serem alcançados e os conhecimentos a serem transmitidos durante as aulas, que são alguns dos princípios fundamentais da Didática, e que passavam a integrar os programas das disciplinas nos cursos.

Constatou-se neste mesmo período, por volta de 1970, a mudança de paradigma, quando então denominado o paradigma da “pedagogia por objetivos”, propondo a inter-relação entre objetivos, conteúdos programáticos, estratégias e avaliação de aprendizagem, FARIA(1986,p.47). Entre os profissionais do ensino superior existia a preocupação em mudar a imagem de empirismo que ainda prevalecia na área. Muitos estudos surgiram com o intuito de justificar a Educação Física cientificamente. Desde então,

considerável esforço tem sido feito por estudiosos na realização de pesquisas direcionadas, na tentativa de estarem contribuindo com novas informações para a evolução da área.

Os atuais currículos dos cursos superiores de Educação Física, contemplam nos seus cursos o que determina o Parecer 215/85 do Conselho Federal de Educação, pela Resolução 03/87, são propostas direcionadas a nortear e dirigir a formação de recursos humanos em função de uma Educação Global, fundamentada em princípios Humanísticos, Biológicos e Filosóficos.

Contudo, os dados obtidos nas entrevistas com os alunos-estagiários demonstram que apesar das alterações realizadas no currículo a partir da Resolução 03/87, ainda, existem professores que persistem numa prática pedagógica tradicionalista, ignorando o significado que tem a recomendação à formação global do aluno.

Buscou-se pesquisar sobre as disciplinas de Didática Geral e Didática da Educação Física e como estas vem preparando os acadêmicos para atuarem durante o estágio-supervisionado e de que forma estão contribuindo para a sua formação. Compreendendo que estas estão intimamente relacionadas com a formação pedagógica do professor e que exercem papéis fundamentais na visão do educador é que os alunos vão se apropriando durante o curso.

Foram de muita relevância os depoimentos dos alunos-estagiários como se pode destacar:

“Eu penso assim, hoje, se eu precisar fazer um plano de aula por exemplo, a qual disciplina eu recorreria? deveria ser a Didática, mas o que nós tivemos foi muito superficial, não foi uma coisa cobrada e discutida, foi passado muito rápido sobre o assunto. E no ano seguinte quando eu achava que iria aprender a realmente a fazer um plano de aula para a Educação Física e saber como aplicá-lo também não aconteceu, passamos o ano todo lendo textos sobre tendências na Educação Física”.(E4)

“ Olha, a bagagem que eu adquiri, ou seja o conhecimento trazido e que vai me ajudar durante o estágio-supervisionado, foi o que eu aprendi com

minha prática na escola aonde eu trabalho. Eu acho que a Didática não pode ser jogada, ela tem que ser mais vivenciada, foi muita teoria, muita falação, muito construtivismo, muito tecnicismo e nada prático. Tivemos brigas com a professora de Didática da Educação Física por que ela estava repetindo o que nós tínhamos visto na Didática Geral, o que parece é que os professores não conhecem programa dos seus colegas, não existe contato entre eles”.(E5)

Nas explicações dos alunos registram-se a representação que cada um tinha do que seria a Didática durante o curso, porém a realidade mostrou-se diferente das suas expectativas. Tornou-se claro que aguardavam serem instruídos durante as disciplinas de Didática como poderiam preparar as aulas, como ministrá-las, qual a melhor maneira de tratar o aluno, como realmente ser professor.

A Didática Geral apresentada nos discursos dos alunos vêm demonstrando características da Didática Instrumental, àquela que é “... concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o *como fazer pedagógico*...”CANDAU(1995,p.13). Esta forma de apresentação da disciplinas aos alunos, torna-se diferente dos estudos que estão sendo realizados para repensar a Didática. Nestes estudos, propõe-se a mudança com o conteúdo, que o mesmo seja tratado nas discussões e análises por meio dos encontros com professores e alunos em formação. Trabalhando em conjunto, a partir do conhecimento das condições de trabalho e a realidade sócio-cultural dos futuros alunos tomem atitudes de busca e de construção de forma flexível e aberta.

O desconhecimento destes estudos por parte dos professores que lecionam a disciplina está desencadeando algumas conseqüências, e isso vem refletindo, ao longo do curso. Os próximos depoimentos confirmam o pouco esclarecimento a respeito da nova configuração da Didática.

“Eu pensava que em Didática a gente ia aprender a como lidar com a criança, se aparecesse alguma dificuldade de trabalhar, com se deveria agir didaticamente, coisas bem práticas mesmo, mais o que aconteceu foi que só vimos planos de aulas, isso mais na Didática Geral. Na Didática da

Educação Física nós líamos muitos textos, e daí a professora começa a falar e eu não conseguia acompanhar o raciocínio dela, eu não entendia nada. Mais agora que eu já estou trabalhando eu vejo que nós precisamos de uma Didática mais direcionada, sabe, tem momentos que a gente fica perdida com relação ao comportamento das crianças, o que eu vou fazer agora? Bate o desespero. E a gente não tem nada disso nas aulas, só fica vendo plano de aula, história da educação Física, as tendências pedagógicas, eu acho que se deve ter tudo isso, mais não o tempo todo, tinha que ser melhor dividido”.(E9)

“Para mim as duas Didáticas foram terríveis, sinceramente foi um caos, porque a gente só viu textos, e mais textos, não tivemos uma prática, se nós tivéssemos tido um pouco de prática, acho que estaríamos melhor preparados para atuarmos no estágio-supervisionado. A Didática vista no 2º ano, para quem fez magistério foi pura repetição do que foi dado, e daí quando chegou no 3º ano não mudou quase nada. Quem sabe poderia ser uma única Didática, mais de forma bem direcionada para a atuação na escola”.(E10)

“Eu vejo que a preparação que eu tenho para atuar no estágio-supervisionado, não veio da Didática, porque elas são colocadas muito teóricas, poderei me basear mais no que eu adquiri trabalhando, com as minhas experiências que também não deixam de ser uma forma didática”.(E7)

Tornou-se notório a dificuldade dos alunos de estabelecerem relações de ambas Didáticas com a sua aplicabilidade para o estágio-supervisionado.

Os depoimentos permitiram observar que esta existindo um certo grau de insatisfação com a falta de preparação didática para a prática do estágio-supervisionado. Evidenciou-se que estas disciplinas, na visão destes alunos, não estão contribuindo para a sua formação pedagógica. Este fator torna-se relevante, pois a posição que se encontram as Didáticas (Geral e Específica) no currículo, subentende-se que estrategicamente tem por objetivo preparar os alunos para a prática pedagógica no estágio.

Ainda para este grupo de sujeitos observou-se também as dificuldades de expressarem o que realmente esperavam destas disciplinas. Demonstraram que não houve um esclarecimento do que precisamente se trataria dentro dessas disciplinas durante o curso. Para alguns acadêmicos, existia a expectativa de aprenderem técnicas de ensino, que formalmente há muito tempo constituem os conteúdos tratados na Didática, entretanto,

outros, aguardavam com ansiedade o momento de se colocar em prática os conteúdos já vistos nos anos anteriores, e conseqüentemente adquiririam mais prática, o que poderia vir ser, também, uma preparação para atuação no estágio-supervisionado. As seguintes palavras retratam exatamente o pensamento dos alunos:

O ensino de Didática durante muito tempo tem dado primazia aos estudos das diferentes teorias de ensino-aprendizagem procurando ver as aplicações e implicações destas teorias na prática pedagógica. Este modo de focalizá-lo está informado por uma visão onde a teoria e prática são momentos justapostos. É necessário rever esta postura: partir da prática pedagógica, procurando refletir e analisar as diferentes teorias em confronto com ela. Trata-se de trabalhar continuamente a relação teoria-prática procurando, inclusive, reconstruir a própria teoria a partir da prática. CANDAU(1995,p.16)

Escrever sobre a prática pedagógica especificamente torna-se difícil, pois sabe-se que a opção metodológica condiciona-se aos vários fatores que acabam contribuindo para a sua efetivação. Contudo, os depoimentos dos alunos permitem questionar sobre o papel que a Didática pode exercer na formação do professor.

Segundo VEIGA(1992,p.15), o papel que a Didática pode desempenhar na formação do professor é a seguinte "... ela pode funcionar como instrumento para efetivação de uma prática pedagógica acrítica e repetitiva ou, ao contrário, se constituir em veículo que contribua para a modificação da prática pedagógica. Nesse sentido ela produz o novo".

Entende-se que para produzir um conhecimento novo seria necessário que a Didática em determinadas situações se apresentasse de forma diferente da que se encontra em alguns cursos. Percebe-se que da maneira que está sendo trazida vem reforçando uma prática pedagógica repetitiva, distanciando-se das atuais perspectivas que propõe o ensino criativo e transformador. Na maioria dos cursos superiores de Educação Física, a Didática faz parte dos setores ou departamentos de educação, e, quase sempre, é ministrada por um profissional desta área. Raramente está a

frente da disciplina um professor de Educação Física, no entanto, a PUC-PR tem no seu currículo a cadeira de Didática da Educação Física que após a implantação do atual currículo, passou a ser lecionada por profissionais da área específica.

Torna-se necessário registrar que a Didática da Educação Física veio conquistando o seu próprio espaço no currículo do curso na PUC-PR, dessa maneira, beneficiando a prática pedagógica do professor de Educação Física que a muito esteve alicerçada aos modelos da prática pedagógica exercida pelos professores das outras áreas de conhecimento, mais especificamente, da Pedagogia.

Acredita-se que não se pode responsabilizar apenas as disciplinas de Didática Geral e a Específica por não suprirem às necessidades de uma formação pedagógica adequada dos referidos alunos, entende-se que todos os docentes do curso, possuem a responsabilidade de contribuir com a formação pedagógica dos alunos, pois trata-se de um curso de licenciatura.

#### **5.4 A SATISFAÇÃO ATUAL COM O CURSO**

A análise desta categoria se propõe, na sua modesta dimensão, fazer uma reflexão sobre o atual currículo do curso de Educação Física da PUC-PR, por meio dos pontos que sob a visão dos alunos estão necessitando serem reavaliados e discutidos com o objetivo de rever o curso e definir mais precisamente o perfil profissional que se pretende formar.

Na opinião de BARROS(1996,p.51), o curso de graduação tem que ter:

... entre os seus principais objetivos preparar profissionais para o mercado de trabalho, no caso, no campo da Educação Física. ...uma profissão é prática e presta serviços à sociedade. Esse serviço é especializado, ou seja, é fundamentado em habilidades técnicas e conhecimentos que lhe são próprios. Os cursos de graduação em Educação Física devem, portanto

passar essas habilidades, técnicas e conhecimentos aos futuros profissionais da área.

A conotação do autor acima, retrata o conhecimento fundamentado que deveria fazer parte de toda a prática dos profissionais de Educação Física, mais, especificamente, daqueles que atuam no ensino superior. Entretanto, estes conhecimentos que lhes são próprios, às vezes, por não estarem totalmente claros, estão deixando de ser socializados como poderiam. Muitos cursos de formação de professores estão passando por momentos de definições curriculares, esse fato vem ocorrendo em virtude do descompasso existente entre os interesses da sociedade em relação à área e o que os cursos estão oferecendo como formação profissional.

Nesses últimos tempos, houve muitos fatores que contribuíram para a expansão da área da Educação Física, como a abertura dos cursos de bacharelado que vieram oportunizar o futuro profissional a optar por outros setores de atuação, além do trabalho já desenvolvido na escola. Da mesma maneira que possibilitaram ao crescimento do número de pesquisas realizadas em diversos outros campos, como no lazer, na Educação Física adaptada, na motricidade humana e outros. Essa expansão da área pode-se considerar como resultado das próprias mudanças que a sociedade tem passado nas suas diversas esferas, a da saúde, a do lazer, a da educação e que estão buscando nos conhecimentos da Educação Física referenciais para o suprimento de suas necessidades no intuito de desfrutar uma vida mais feliz.

O alcance às informações mais atuais nas diversas áreas de conhecimento estão a disposição de muitas pessoas que hoje compartilham suas idéias, suas produções no mundo do trabalho pelos meios de comunicação, e, levam principalmente, a usufruir das inovações tecnológicas da informática. Estes recursos estão viabilizando a troca de informações em poucos minutos ou, às vezes, em poucos segundos, transformando muitos

setores da sociedade informados e capacitados como uma rapidez incrível, facilitando o exercício de suas funções com maior eficácia. A realidade, ou seja, este contexto, de estarem buscando novos conhecimentos diariamente, vem obrigando os profissionais que atuam no ensino superior estarem constantemente renovando suas informações e reavaliando sua prática, para que não fiquem a mercê das transformações do mundo.

A busca de novos conhecimentos e o constante aperfeiçoamento para alguns profissionais que atuam nos cursos de formação em Educação Física vem se tornando um desafio, os quais, em algumas vezes, acabam se transformando em confrontos quase que intransponíveis. Terminando com alguns destes numa situação de acomodação e negando o possível entendimento de que a tentativa da transposição de barreiras poderia vir ser uma das formas de crescimento pessoal e profissional.

Esta é uma hipótese que não foi comprovada neste estudo, porém, supõe-se que a acomodação esteja sendo um dos fatores que vem interferindo no avanço profissional. Pois, quando nos diversos encontros, simpósios e congressos que discutem sobre a formação profissional em Educação Física contemplam discursos e depoimentos em diferentes níveis de conhecimentos e entendimentos a respeito da formação profissional, resultando numa possível conclusão de que, nem todos estão buscando a atualização ou reelaboração de seus conhecimentos com o mesmo grau de interesse e oportunidades.

É inegável a transição que a Educação Física vem passando. Contribuem para o avanço dessa transição os profissionais da área que estão buscando soluções pelo estabelecimento da sua organização profissional, na caracterização do profissional da área e na organização dos currículos dos cursos de graduação, subsídios que levem para um melhor entendimento da área. Foi com a intenção de investigar a satisfação com o atual curso de Educação Física da PUC-PR que se levantou, junto aos alunos, os pontos

que mais estão se destacando no currículo do curso e que futuramente poderão constituir referenciais a serem avaliados.

Sabe-se que vários fatores interferem numa mudança, contudo, torna-se mais fácil avançar quando se conhece o que precisa ser modificado. Os próximos recortes discursivos registram algumas indicações que no curso de Educação Física da PUC-PR estão, atualmente aparecendo pontos que precisam ser analisados, com o intuito de contribuir na melhoria da qualidade do curso e de definições profissionais, para que ocorram mudanças significativas.

“... eu acho que existem algumas coisas que precisam ser mudadas no curso, o que hoje se oferece pode ter servido para épocas anteriores. Quando a gente chega no estágio ou quando se tem que trabalhar sentimos que muitas coisas apresentadas nas disciplinas não vem de encontro ao que precisamos fazer lá fora. Não dá para generalizar, mas se os professores seguissem pelo menos o programa talvez melhorasse, mais tem muitas disciplinas que não são compatíveis com o que precisamos na escola, o problema que tem muitos professores que parecem estar cansados, já não estão com muita disposição para mudar. Quando recebemos o programa da disciplina é tudo muito bonito e motivante, porém, às vezes, aquilo só acontece no papel, na sala de aula mesmo, não é dado o que foi proposto. Existem matérias que podem ser consideradas como base, mais deixam a desejar e só no 4º ano que a gente percebe porque precisa delas no estágio. Por isso eu acho assim, que o currículo e os professores deixam a desejar, não dá para transferir tudo para os professores, então quando eles não passam nós temos que buscar nos livros”(E4).

“Hoje, percebo que muitas coisas aprendidas no curso vou usar durante o estágio, mais tem coisas tardiamente colocadas que deveriam estar no início do curso, é um currículo rico porém mau distribuído. Tem disciplinas com carga horária excessiva e outras com carga horária pequena”(E7).

“... tem algumas matérias que não estão direcionadas para a nossa área, então, ficam muito distantes, eu sei que são importantes, porém, fogem do nosso entendimento, seria muito melhor se tivéssemos outras disciplinas relacionadas a nossa área, como por exemplo hidroginástica, tênis de campo. Estes foram conteúdos que vimos muito superficialmente e que não deu para aprender, então, temos que buscar fora”(E9).

O depoimento dos alunos nestes recortes-discursivos evidencia alguns pontos que se destacaram, tais como: o não cumprimento do programa proposto na disciplina, a desarticulação dos conteúdos vistos com a realidade da prática na escola, o excesso de horas de algumas disciplinas, a

inexistência de conteúdos de algumas disciplinas relacionados à área, a má distribuição das disciplinas nas séries e a falta de esclarecimento da proposta do currículo, sendo este último item relacionado ao registro de quando houve a sugestão de contemplar com mais horas com disciplinas que não fazem normalmente, parte de um currículo de Licenciatura, no caso: a hidroginástica e tênis de campo.

A partir da caracterização dos pontos levantados pelos alunos sobre o atual curso de Educação Física da PUC-PR é possível fazer algumas considerações que, neste momento estão sendo evidenciadas.

Reconhecendo que este currículo merece ser repensado, e com o intuito de renová-lo, adequá-lo à sociedade que, hoje, vem comportando-se diferentemente da 1990, quando implantado o atual currículo, não despertou muita surpresa a opinião dos acadêmicos, quando expressaram mais pontos negativos que positivos em relação ao curso.

O fato de não estarem satisfeitos com algumas situações do curso, não significa que este não esteja cumprindo o que foi proposto no ano de 1990. Porém, passaram-se sete anos desde a sua última reformulação, e como a tendência das pessoas é estar acompanhando as grandes inovações, as informações passadas acabam sendo esquecidas ou transformadas em outras com muita rapidez, fazendo que tudo se torne ultrapassado, às vezes, com pouco tempo de funcionamento.

Entretanto, da mesma forma que existe uma possível justificativa para os desencontros apontados pelos alunos, em função de um possível currículo ultrapassado, não se justificam algumas colocações referentes a atual prática-pedagógica de alguns professores. O objetivo deste estudo não é o de denuncia da atuação profissional dos (nossos) colegas de profissão, não coube neste trabalho investigar a opinião dos professores do curso e, sim, as dos alunos.

Ao constatar a insatisfação dos alunos com a maneira de como algumas disciplinas estão sendo ministradas, acabou-se revelando a conduta-pedagógica dos profissionais que estão à frente destas cadeiras. Quando comentado pelos interlocutores que há professores que não cumprem o proposto no programa da disciplina, isto implica no comprometimento que o docente tem, enquanto profissional responsável, pela formação dos seus alunos e que, neste caso estão deixando a desejar profissionalmente. No entanto, compreende-se aqui, que somente o cumprimento do programa não se garante uma prática de qualidade, e sim que se pode considerar como um dos aspectos que contribuiriam para um melhor aproveitamento do aluno na disciplina.

Outro ponto que chamou atenção, foi quando citado que muitos conteúdos apresentados estão desarticulados com a realidade da escola. Para que se entenda esta colocação e se a justifiquem, cabem as palavras de FREIRE(1987,p.18) que com muito mérito, explicita:

..., reduzimos o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer e conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza - todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente!.

A reflexão de FREIRE, torna-se muito pertinente àquelas situações dos professores que se encontram distantes da realidade que os seus alunos irão encontrar ou já vivenciam. A desvinculação do conteúdo apresentado na disciplina e sua aplicação na prática gera ansiedade e desinteresse pelos alunos que estão exercendo sua profissão, quando constatarem a falta do conhecimento reproduzido para a sua atuação profissional.

O domínio do conteúdo implica estar constantemente refletindo sobre sua prática-pedagógica, buscando junto aos seus alunos soluções para os conflitos surgidos, e ainda com isto duvidar de suas certezas.

Outro ponto destacado pelos acadêmicos foi o interesse demonstrado por conteúdos, ou mesmo por disciplinas que até o momento não constam no currículo do atual curso de Educação Física da PUC-PR. A demonstração destes interesses são reflexos da própria expansão da área, com os novos setores de atuação da Educação Física e não somente da escola. Assim, mesmo que tenham optado por um curso de Licenciatura, sentem-se atraídos por outras atividades profissionais da área, além do magistério.

Na visão destes alunos algumas disciplinas poderiam serem substituídas por outras cadeiras de melhor aproveitamento e direcionadas à área.

## **5.5 A INTEGRAÇÃO DA TEORIA E PRÁTICA NO CURSO**

Buscou-se delinear como os alunos percebem o distanciamento entre a teoria e a prática como atividade no final do curso. De que maneira a articulação teoria-prática vem sendo trabalhada pelos professores nas diversas disciplinas e, conseqüentemente, como esta prática vem interferindo qualitativamente na formação destes futuros profissionais de ensino.

A relação teoria prática é uma temática que constantemente tem estado presente nos estudos sobre a formação dos professores. Nestas últimas décadas muito se publicou sobre este assunto e, com isso, várias obras têm contribuído para que haja subsídios científicos que garantam a sua reflexão, com o objetivo de buscar novas formas de relacionamento entre estas duas dimensões da realidade. Independente da dimensão conceitual entre a relação teoria e prática, seja ela vista de uma forma dicotômica ou

numa visão de unidade, os professores por meio de suas práticas, acabam interferindo no ponto de vista dos alunos a respeito desta relação que, futuramente, podem ser repetidas reforçando uma ou outra forma de concepção.

De maneira geral, os currículos dos cursos de licenciatura são elaborados com disciplinas de caráter mais teórico do que prático nas séries iniciais, normalmente, são classificadas como disciplinas básicas e servem de sustentação às posteriores. Nos cursos de licenciatura de Educação Física, as primeiras séries também, são constituídas por disciplinas consideradas teóricas tais, como: Psicologia, Biologia, Anatomia, História da Educação Física e outras, ficando para as séries subseqüentes as disciplinas práticas/esportivas e aquelas pertencentes ao grupo das cadeiras pedagógicas.

Segundo BETTI(1996,p.10), pode-se classificar como sendo dois, os modelos de currículos encontrados nos cursos de graduação em Educação Física, são eles: o “currículo tradicional-esportivo que enfatiza as chamadas disciplinas “práticas”(especialmente esportivas), e o currículo de orientação técnico-científica, que valoriza as disciplinas teóricas-gerais e aplicadas e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia”.

No primeiro modelo existe a separação entre teoria e prática, a teoria é trabalhada na sala de aula para depois ser aplicada na prática; a prática é desenvolvida no ginásio, nas pistas ou na piscina, assumindo dessa forma, uma prática caracterizada pela execução e pela demonstração dos exercícios pelos acadêmicos. No currículo de orientação técnico-científica, a prática recebe outra conotação, a de *ensinar a ensinar*, são desenvolvidas metodologias onde o aluno aprende como ensinar determinados movimentos, muitas vezes a partir de progressões pedagógicas, contudo não se faz a aplicabilidade direta dessas seqüências com os alunos de 1º ou 2º graus, os

quais na maioria das vezes, simulam aulas ou atividades a serem aplicadas com os colegas de turma, normalmente, num momento de avaliação.

O modelo de currículo existente no curso de Educação Física da PUC-PR pode ser considerado o de orientação técnico-científica, ensina-se a ensinar. Procura-se trabalhar com conhecimento científico em cada disciplina, porém, não se garante que os professores utilizem-no nas suas práticas. O currículo, na época em que foi implantado, teve uma proposta-pedagógica adequada para aquele momento histórico. Antes de ser consolidado, os docentes do departamento tiveram muitos momentos de estudos que viabilizaram a mudança. A intenção era de transformar o currículo tradicional-esportivo em um currículo de orientação técnico-científica. Dessa forma, procurando proporcionar aos futuros professores a melhor formação técnica e pedagógica na área, por meio de metodologias atuais, tentou-se mudar a tendência tradicionalista que ainda permanecia no curso e que se refletia na prática dos acadêmicos.

A intenção era de transformar o curso em uma proposta que garantisse a integração da teoria com a prática, entretanto, atualmente, não se pode afirmar que houve incorporação desta ação por todos os docentes do curso. De acordo com os dados levantados pelos alunos-estagiários, pode destacar as seguintes contribuições:

“Eu vejo que a teoria e a prática deveriam caminhar juntos, para que a nossa construção fosse uma coisa mais óbvia, mais certa, porque ver uma teoria lá no 1º ano e aplicar somente no 4º ano, realmente fica uma distância muito grande. São três anos de diferença. O que a gente viu, tem muitas coisas que eu já esqueci, eu tenho que voltar e ler novamente. Coisa que se fosse todos os anos, um pouco de teoria e prática junto seria mais fácil aplicar no 4º ano. Estou sentindo dificuldade, porque tudo que vimos nestes três anos ficou tudo para ser aplicado no 4º ano durante o estágio”(E10).

“Eu acho que a partir do 2º ano em diante, nós poderíamos ter as matérias e aplicá-las na prática, por exemplo, como fizemos em atletismo, a professora nos levou para aplicar o conteúdo ali na escola, diretamente com os alunos, foi muito legal. É diferente daqui, quando aplicamos as atividades com os colegas de turma. Neste mundinho da faculdade é tudo muito bonito e maravilhoso, porque ninguém quer prejudicar o amigo, mais lá fora com as crianças é outra realidade. Então, no 4º ano é tarde demais, te jogam na

jaula. Nós tivemos quatro anos de teoria, e não tem outra opção. Se falharmos agora, azar. Deveria ser uma progressão, porque daí daríamos mais valor as matérias, saberia aonde aplicar isto ou aquilo e daí não se arrependeria de não ter prestado atenção naquela ou em outra aula”(E4).

Constata-se, com estes discursos que a prática-pedagógica de alguns professores encontra-se assentada no paradigma tradicional-esportivo, prejudicando os alunos na compreensão da profissão, conforme OLIVEIRA apud TRICOLI(1990,p.18) “...o contínuo aperfeiçoamento de uma profissão requer não tão somente o domínio do conhecimento já existente, mas também a capacidade de absorver novos e relevantes fatos relacionados a área”. Alguns indícios de mudança aparecem, quando citada a experiência prática com a comunidade em uma disciplina. Infelizmente são casos isolados. De maneira geral, o que predomina são práticas com discursos teóricos desvinculados de uma prática real, pois a necessidade apresenta-se na forma de vivências de uma prática com um mundo que futuramente será o seu contexto profissional e não apenas um ensaio frente a seus colegas de turma, onde a realidade é diferente.

No depoimento dos alunos, alguns propõem alternativas metodológicas como soluções para os desencontros da teoria e prática nas disciplinas, como por exemplo:

“... poderia ter um fechamento da disciplina no final do ano. Aplicaríamos tudo o que vimos na teoria em aulas práticas durante um período da disciplina”(E4), “... nos primeiros anos, tipo basquete e vôlei ir para a escola, como a gente esta fazendo agora no estágio, as disciplinas teóricas como psicologia é mais difícil, então intercalaria no horário, 2ª feira só práticas e na 3ª feira só teóricas”(E3).

Torna-se interessante perceber que, apesar de haver a proposta de não se desvincular a teoria da prática e rotular as disciplinas de teóricas e práticas, os próprios alunos acabam identificando as disciplinas como sendo teóricas ou práticas. Na concepção deles, todas aquelas relacionadas a prática corporal subentende-se como sendo disciplina prática e as de

conhecimentos gerais são as teóricas. Existe a dificuldade de se estabelecer a relação entre as disciplinas.

Os alunos conservam a idéia de que saber ensinar é saber reproduzir o que lhes foi ensinado. Quando sugerem que se pode haver momentos de aplicabilidade prática do conteúdo teórico visto, reduzem o ensino a mera transmissão de ensinamentos obtidos, desconsiderando todos os aspectos culturais e sociais que permeiam a docência. Para ALBUQUERQUE & DARIDO(1993,p.32) "...é necessário reconsiderar a relação entre teoria e prática na Pedagogia do Movimento Humano de maneira que as pesquisas estejam voltadas para a realidade profissional".

Apesar de presenciarem práticas-pedagógicas diferenciadas no decorrer do curso, não foram significativas o suficiente para que houvesse a compreensão de que a apropriação do conhecimento se faz na integração da teoria com a prática, somada as suas relações com o mundo, quando se consegue produzir um conhecimento que possa atender as suas necessidades.

Reconhecendo, ainda, que a teoria que está sendo transmitida foi historicamente construída e que atendia aos interesses dos homens de uma determinada época, e atualmente pode não estar mais respondendo às necessidades da sociedade. Entretanto, como foi um conhecimento construído na área específica, deve ser socializado e reelaborado ao ser transmitido. Não há um conhecimento pronto e acabado. É suscetível a diferentes interpretações e entendimentos.

Entende-se, assim, que a relação prática-teoria-prática deve ser trabalhada ao longo do curso, permeando as diferentes disciplinas e que, também, existe:

A necessidade de superar a desarticulação dos conteúdos específicos em relação às disciplinas pedagógicas, a ausência de um perfil profissional a formar, a desvalorização desta formação no interior dos cursos superiores, a distância das disciplinas do curso e de seus professores em relação a realidade do ensino de 1º e 2º grau ZAINKO(s/d).

O saber fazer coloca os alunos e professores como sujeitos do ato pedagógico, isto significa fazer parte da história dos acontecimentos .

## **5.6 A EXPECTATIVA COM A PRÁTICA DE ENSINO/ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Para o acadêmico do curso de Educação Física da PUC-PR chegar ao 4º ano significa preparar-se para cumprir o estágio-supervisionado. A Prática de Ensino/estágio-supervisionado ainda encontra-se no currículo como disciplina terminal do curso, atualmente, com a carga horária de 150 horas. Percebe-se nos alunos, desde o primeiro contato com a disciplina, que existe uma expectativa muito grande com relação ao estágio-supervisionado.

Antes mesmo deles saberem a que se propõe o estágio, desejam sanar a curiosidade de onde vão atuar: se as escolas escolhidas estão próximas a sua residência, se a escola é pública ou particular, quantas aulas vão ministrar e outras informações. Somente à posteori, preocupam-se de como o estágio pode contribuir na sua formação.

Quando se perguntou aos interlocutores sobre o que esperam da disciplina de Prática de Ensino/estágio-supervisionado, alguns responderam:

“ Espero aprender um pouco mais, já trabalho em escola, então, acho que não vai haver muita diferença e também acho que o meu trabalho deveria contar como estágio (E2)”.

“Bom, eu espero que ela me ajude a lidar com os alunos, ou seja, que eu consiga saber o que fazer quando aparecem os problemas na turma. Porque a minha maior preocupação é saber agir corretamente na frente dos alunos. Os conteúdos isso nós temos muitas opções até acho que o tempo vai ser curto para fazer tudo que desejamos (E9)”.

“Me ajudar a ser uma profissional depois de ter estudado tanto. Estou consciente do que é realmente a Educação Física, do que é a Prática de Ensino, que vamos ter que aprender a sofrer, para que futuramente consiga dar aulas numa perfeita ordem (E10)”.

“Pra mim vai ser 100 %, porque eu nunca trabalhei em escola, assim de ter que dar aulas mesmo. Já trabalhei em colônia de férias, hotel, na praia e empresas menos em escolas. E na escola sei que tem de fazer plano de aula bem certinho. Na colônia de férias por exemplo não precisa, lá você coloca a lista de atividades e pronto e no plano de aula tem que colocar para quê, porquê. Depois não é o problema somente desta parte teórica, na colônia de férias as crianças vão lá porque elas querem, ninguém obriga ninguém a participar, na escola temos que obrigar todas as crianças a participarem(E4)”.

“Eu espero que ela me ajude a ser capaz de dar aulas, entender e saber me comportar perante os alunos. Saber sair quando eu não souber responder uma pergunta quando os alunos me questionarem (E8)”.

Pelas contribuições, observou-se que a maior preocupação dos acadêmicos está em como controlar uma turma, colocar em prática a teoria vista nos anos anteriores nas disciplinas e agir como um profissional. O estágio-supervisionado assume assim o caráter de preparar o aluno para desempenhar o seu papel de professor, e treinar as habilidades técnicas de ensino. A forma expressada pelos acadêmicos, sobre a expectativa com a disciplina, retrata exatamente a concepção de ensino que esta permeando o curso. O ensino é centrado no professor que caracteriza um dos pressupostos da pedagogia Tradicional e da pedagogia Tecnicista.

A compreensão da realidade do curso e da sua formação vem acontecendo na mesma dimensão que os docentes estão praticando em sala de aula. A transmissão do conhecimento acontece do professor para o aluno por meio da repetição do que já foi ensinado. Pensar que o estágio-supervisionado transforma-o da posição de aluno em professor, em apenas alguns meses de prática na escola, torna-se ilusório, pois quando em serviço percebem que a academia lhe proporcionou apenas a formação inicial. Para se tornar realmente professor, necessitam ser capazes de compreender o mundo, de atuar no mercado e construir o conhecimento com seus alunos para o transformar.

A forma na qual, atualmente, desenvolve-se o estágio-supervisionado no curso de Educação Física da PUC-PR, percebe-se que não se tem enfatizado a possibilidade de se realizar um trabalho integrado da

teoria com a prática, da produção do conhecimento e sua intervenção na comunidade escolar. Sua finalidade, na vida dos acadêmicos, reduz-se na contribuição da aplicabilidade prática dos conteúdos, da aproximação com os conflitos do cotidiano da escola e do treinamento das habilidades técnicas de ensino, descaracterizando, assim, a produção do conhecimento.

Entre os alunos-estagiários apenas um deles posicionou-se diferente dos demais em relação a sua expectativa com o estágio, expressou-se com as seguintes palavras:

“Pretendo perder o medo, aprender muito como professora e como aluna, me colocar no lugar dos alunos e tentar sentir o que eles estão vivendo, acho também que é a troca de informações, enquanto estamos ensinando também estamos aprendendo. Apesar do pouco tempo de estágio dará uma boa bagagem para o futuro como professora, não irá me formar professora mais dará uma noção, porque professora a gente se torna no curso todo (E1)”.

Nota-se, nas palavras do E1, que existe a expectativa de se sentir professor, no entanto, compreende a necessidade da troca entre professor e aluno para que ocorra o crescimento profissional.

Para PICONEZ(1994,p.64-65), o estágio-supervisionado deve ser, “... considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o acadêmico a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social unindo a teoria e a prática”.

Na reflexão da autora, torna-se transparente a finalidade concreta do estágio-supervisionado, quando descreve a possibilidade de contribuir na formação da consciência política e social do aluno, mudando, dessa forma, a conotação de estágio que ainda prevalece no meio acadêmico. Aquela que considera o estágio-supervisionado somente como um momento de treinamento e de repetições. Presencia-se que as orientações de estágio, na maioria das vezes, acontecem com a finalidade de programar as atividades que acontecerão, sem ter havido tempo às discussões entre professor e

alunos referente ao cotidiano da escola. Levam-se prontos os planejamentos a serem trabalhados com a referência de apenas alguns momentos de observações das turmas que atuarão.

Dessa forma, passar pelo estágio representa praticar por praticar. O conhecimento que se obtém da realidade escolar torna-se superficial e não contribuí significativamente para reflexões que venham favorecer a produção de uma prática transformadora. Pode-se constatar a visão dicotômica entre a teoria e prática, para a teoria, entende-se: como pensar, elaborar, pesquisar, planejar e para a prática: ato de executar e praticar.

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Corpo, intelecto, sentimento e espírito constituem as várias dimensões da totalidade indivisível da pessoa humana. Nenhum desses aspectos pode ser priorizado no desenvolvimento individual pleno, uma vez que eles se influenciam mutuamente”

Clodoaldo Meneguello Cardoso

As questões que envolvem a formação profissional em Educação Física vão além dos bancos acadêmicos. Pensar que o aluno desenvolve-se apenas com os conhecimentos trabalhados na universidade, torna-se ilusório. A partir do entendimento que a formação do ser humano não acontece fragmentada, todas as esferas da sociedade interferem na formação individual. Priorizar um determinado aspecto, em detrimento de outros, pode acabar interferindo na totalidade indivisível do ser humano CARDOSO(1995,p.50). Para esse mesmo autor, a concepção da educação na visão holística, leva o educando a aprender a aprender para desenvolver todas as suas potencialidades, portanto, uma formação profissional não deveria contemplar no seu currículo apenas o conhecimento sistematizado nas disciplinas, mas, também, práticas pedagógicas que: “desenvolvam simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural...”.CARDOSO(1995,p.53)

Com essa dimensão a do todo, procurou-se apresentar as reflexões sobre os pontos básicos estudados neste trabalho. Com a finalidade de organizar os avanços dessa pesquisa buscou-se analisar o estudo realizado a respeito das abordagens educacionais e a pesquisa realizada com os alunos.

O conhecimento de alguns pressupostos das diversas metodologias que permeiam a prática pedagógica dos profissionais que atuam nos cursos de formação de professores e o conhecimento a respeito da visão que os alunos possuem sobre alguns aspectos que envolvem a formação profissional, tornam-se muito relevantes nessas possíveis considerações.

Houve desafios a serem transpostos na intenção de responder algumas das inquietações profissionais, com o objetivo de transformação e de crescimento da ação pedagógica. Também houve a necessidade de se entender o por quê dos comportamentos diferenciados dos profissionais que atuam nos cursos de formação de professores. E foi pela pesquisa sobre as abordagens educacionais que se conseguiu o esclarecimento de determinadas posturas profissionais encontradas na atuação dos professores e dos alunos estagiários. Verificar como os alunos vem percebendo a sua formação profissional, também possibilitou fazer uma leitura do que é o curso de Educação Física da PUC-PR.

Muitas são as críticas existentes a respeito da qualidade de ensino oferecida nas universidades. Superar esta questão é um desafio para muitos professores. As críticas na maioria das vezes negativas, surgem quando no confronto do que é oferecido, com as necessidades da clientela que busca sua formação num curso superior.

A ênfase das pesquisas que vem sendo realizada no meio acadêmico revelam que o professor tem buscado atualizar-se, com a intenção de reverter esta situação, porém, alguns tem dificuldade de ultrapassar as práticas pedagógicas tradicionais. Não se pode culpar este ou outro docente por tal comportamento. A maioria dos professores apresenta na sua prática a formação que recebeu em seu curso de graduação. Quanto aos alunos observou-se que esses também refletem a formação recebida nos anos anteriores, repetindo o que presenciou nas salas de aula e acrescentando o que se pensa ser conveniente. Nas palavras de DÁRIDO(1995,p.126): “A

atuação profissional deve então ser considerada como uma integração de diferentes elementos e não só como consequência direta da formação profissional *científica* oferecida nos bancos da Universidade”. Vários são os paradigmas educacionais predominantes nos sistemas de ensino das universidades. Acredita-se que nenhum paradigma desapareceu totalmente. O que se tem é a presença de várias destas abordagens, sobrepondo-se umas às outras num mesmo ambiente de ensino. Atualmente, são muitos os desafios para alterar a prática pedagógica no ensino superior. Os professores e pesquisadores vem tentando nestes últimos tempos, propor alternativas que sustentem uma prática mais eficiente englobando capacidade construtiva e participativa.

Segundo CUNHA, “Grande parte desses esforços tem o sentido de romper com a visão mecanicista e ingênua das relações entre educação e sociedade, apontando para a análise das estruturas de poder que as permeiam”(1996,p.115). Portanto, educar o aluno em sua totalidade significa, compreender que ele faz parte de um todo.

Foi na década de 80, que se iniciou no Brasil um período que se pode considerar como “crítico”, a respeito da liderança esportiva que predominava nas aulas de Educação Física escolar, com isso, denunciava-se, também, a realidade dos cursos de formação de professores na área. Estudos como os de: CASTELLANI, BETTI, BRACHT, MEDINA, MOREIRA, OLIVEIRA, TAFFAREL, registram como a Educação Física vem sendo trabalhada nos meios escolares e acadêmicos, constituindo assim, referenciais de extrema importância para o entendimento da evolução da área, nestas últimas décadas. Contudo, apesar destes estudos apresentarem um alerta aos professores da área, as transformações pedagógicas não assumiram lugar destacado na vida de alguns docentes, os quais ainda persistem numa prática tradicionalista trazendo muito referenciais da escola tecnicista-desportiva. Esta era uma suspeita inicial, que no desenvolvimento

desta pesquisa acabou sendo configurada pela proposição teórica dos autores pesquisados e pela fala dos acadêmicos.

Várias são as propostas teóricas na Educação Física que auxiliam na sustentação da prática pedagógica. Reconhecendo aqui que o professor exerce a sua docência pelo que a ciência produz e o que ele acumula por meio de suas experiências. Assim, além dos estudos científicos realizados por estes autores, muitos trazem nos seus escritos contribuições das suas próprias experiências profissionais e de suas vivências enquanto alunos no primeiro e no segundo e terceiro graus. Por isso a história da vida de cada um interfere diretamente no seu cotidiano, às vezes, transferindo atitudes e comportamentos vividos, pelos professores na sua formação. Ressaltar esta situação faz-se necessário no sentido de que na Educação Física percebe-se que ainda pouco se produz, encontram-se mais reproduções. Na realização dessa pesquisa observou-se que há restrição de literatura específica quanto ao estágio-supervisionado de Prática de Ensino e em especial o de Educação Física. Levando em consideração a falta de produção científica na área cabe ressaltar a dificuldade em transpor num salto inovador e qualitativo a transformação das práticas repetitivas em práticas transformadoras.

Para MOREIRA, “os professores de Educação Física saem dos cursos de graduação, ... tal qual produtos moldados por uma mesma forma, igual a linha de produção em série”(1991,p.187), e continuam moldando seus alunos de acordo com a sua conveniência. Ao considerar o movimento humano como objeto de estudo, pergunta-se novamente, quando se deixará ter uma visão mecanicista do movimento humano para se reconhecer o sentido humano?, segundo MANOEL(1987,p.152), “ressalta que o movimento é um elemento integrador entre o homem e o ambiente e objeto de estudo da Educação Física que pode ser investigado em diferentes níveis de análise”.

Durante as observações dos alunos-estagiários, notou-se que a prática exercida foi repetitiva daquilo apresentado pelos professores na universidade. Foram poucos os alunos que tiveram a ousadia de apresentar alguma proposta inovadora, na maioria o que se verificou foi a repetição mecanicista de gestos vivenciados nas aulas durante o curso. Constatou-se na fala de alguns alunos, ao relatarem a inexistência da relação do que foi exposto pelos professores, em algumas disciplinas, com a exigência da prática no estágio-supervisionado, que o curso possui práticas com características reprodutivas, desprovidas de pesquisas que contribuam para a busca da qualidade da prática profissional.

Esta constatação torna-se relevante, para um estado de transição em que se encontra o país, o mundo, pois a cada dia novas descobertas são apresentadas à sociedade, assim existem determinadas situações que se apresentam retrogradadas e são inadmissíveis para esta época. As conseqüências desta acomodação tem refletido na prática dos nossos alunos, que tem dificuldade em transpor barreiras, ficando alienados à repetição de gestos codificados. São raras as exceções. TANI afirma que este fato acontece porque "...os futuros professores de Educação Física tem se submetido, com uma formação eclética e profissionais de perfis indefinidos e desorientados em relação a sua prática profissional".(1989,p.2)

Esta preocupação de se definir perfis profissionais está ligado a fatos concreto, como a Resolução nº03/CFE/87, que propôs às próprias instituições o compromisso de garantir a qualidade dos cursos de Educação Física estimulando a mudança de atitudes dos profissionais. Desde então, algumas tentativas de mudanças curriculares tentam-se buscar a adequação do que é oferecido às exigências da sociedade. No caso do curso de Educação Física da PUC-PR, como já foi citado anteriormente, a última reformulação curricular ocorreu em 1990, mas o que se presencia desde então, é que esta reforma, a princípio ocorreu apenas a nível de alterações

de cargas horárias e mudanças nos nomes das disciplinas. Com algumas tentativas de buscar a transformação das propostas metodológicas.

Enfatiza-se a idéia de que, paralelamente a uma reformulação curricular, existe a necessidade da qualificação profissional dos docentes que compõe o quadro de professores do curso, caso contrário, as cargas horárias e disciplinas continuarão se alterando sem que haja efetivamente uma melhora no ensino, que permanecerá comprometido. Esta qualificação não deve se reduzir somente à um título conquistado, mas à capacidade de construir o conhecimento, “supõe-se a ocupação do espaço próprio científico”. DEMO(1994,p.103)

Outra questão, que tem merecido destaque envolve a desmitificação da pesquisa enquanto metodologia cotidiana no ensino. Porém, esta relação ensino versus pesquisa passa, ainda por momentos de discussão e de conquista.

Ultrapassar este modelo de produzir pesquisa desconectado do ensino precisa de urgente repensar. A responsabilidade de transposição é ao mesmo tempo, um desafio aos professores e dos alunos que atuam na graduação. A produção do conhecimento com o ensino com pesquisa pode reverter situações, onde existe o confronto entre o discurso e a ação, onde persiste a desarticulação da teoria e a prática, o que pode vir a contribuir na formação de sujeitos transformadores e capazes de enfrentar os desafios do mundo moderno. De acordo com DEMO “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar”(1990,p.14). Produzir conhecimento não é privilégio, apenas, daqueles que se intitulam pesquisadores. Pesquisar e sociabilizar o saber no cotidiano da sala de aula é realizar a conexão da teoria com a prática. A prática da pesquisa precisa permear as metodologias inovadoras na formação dos professores.

Talvez seja muito difícil para alguns docentes mudar a rotina de trabalho, quando o conhecimento adquirido já os acompanha a muito tempo,

tornando-o imutável. Sair de um estado de acomodação torna-se um tanto penoso quando a questão é estudar novamente. Confessar que se está desatualizado, em descompasso com a sociedade, para alguns professores, torna-se um ato demasiadamente desafiador. Mas, os docentes precisam refletir sobre a sua postura, sobre a necessidade da formação continuada, e admitir que existe a necessidade de repensar a sua prática, onde a receptividade de novas idéias passa ser um ato de crescimento, de grandeza e de se estar aberto a novas idéias, podendo, assim, produzir, criar e refletir sobre sua prática pedagógica.

Tornou-se claro pelos depoimentos dos acadêmicos que no curso que freqüentam, a pesquisa não faz parte do ensino, existe a obrigatoriedade de se realizar um trabalho de conclusão de curso, porém, o currículo de uma forma geral não converge para esse objetivo. O trabalho final fica sob a responsabilidade de uma única disciplina, tendo a característica de uma disciplina terminal. A finalidade é incentivar a pesquisa, mas, infelizmente, parece que não ocorre o mesmo propósito nas metodologias de ensino propostas pelas demais disciplinas que compõem o curso. Face a evolução que os fatos ocorrem, a velocidade que estão sendo transmitidos, é provável que aqueles professores que não estão buscando a inovação no seu ensino sejam fatalmente desafiados pelos seus alunos. Faz-se necessário traçar alguns objetivos de transformação, caso contrário, não se garantirá um espaço criativo, crítico e transformador na sala de aula. A pesquisa está presente em todos os setores da sociedade. A educação vem de encontro aos propósitos de associar a teoria com a prática, sua contextualização por meio da análise histórica e social, instigando o aluno a buscar soluções concretas para a resolução dos problemas.

No processo ensino-aprendizagem, a conduta pedagógica não pode estar amarrada apenas aos pressupostos da escola Tradicional/Tecnicista, pois, arrisca-se, com isso ser visto como um professor ultrapassado e, assim,

criticado mesmo que suas intenções sejam as melhores possíveis ao transmitir seus conhecimentos. O ensino centrado no professor tornou-se algo absolutamente arcaico nas universidades. Acreditar que o aluno aprende apenas reproduzindo o que está sendo transmitido em sala de aula é colocar em dúvida a capacidade do aluno enquanto crítico e transformador. Além de não se acreditar no acadêmico, demonstra-se a incapacidade profissional ao trabalhar com as diferenças apresentadas pelos alunos, neste caso, quando se trabalha também, com a pesquisa, respeita-se as diferenças individuais, sejam elas quais forem, físicas ou culturais.

Muitos foram os pontos levantados pelos alunos que indicam a necessidade de se admitir que o atual curso de Educação Física da PUC-PR tem suas raízes presas em alguns pressupostos da escola Tradicional/Tecnicista. No entanto, existem tentativas isoladas de transformações, porém, cabe, neste momento, registrar que existe a urgência de se repensar a formação profissional e o curso como um todo. Os depoimentos dos alunos reforçam essa necessidade, especialmente, no que se refere à articulação teoria com a prática.

A superação de uma prática pedagógica reprodutiva por uma prática progressista e que contemple a competência técnica e a produção do conhecimento, com uma ação transformadora por meio do ensino com pesquisa.

Esta transformação pedagógica aponta diretamente às condições de se ter um currículo onde a Prática de Ensino não tenha caráter terminal de curso, mas desde o início do curso possibilite ao aluno a prática através da pesquisa, onde se possa realizar a ação, a reflexão e novamente a ação. No paradigma Progressista, o aluno participa da relação dialógica proposta pelo professor. A partir desta ótica a aula expositiva deixa de ser o único recurso para abrir espaços ao diálogo e leva às discussões a respeito da realidade circundante. Nessa abordagem podem ser contemplados trabalhos

coletivos, e o professor atua como mediador entre o saber elaborado e a produção do conhecimento.

Os cursos de formação de professores de Educação Física, na sua maioria, têm como alicerce uma formação vinculada ao esporte, como foi demonstrado nessa pesquisa. Entretanto, nestes últimos anos, esforços estão sendo realizados no âmbito nacional, para modificar este quadro técnico-desportivo que ainda parece predominar.

A partir do momento que se definir qual o objeto de estudo da Educação Física, talvez, não se tenha a necessidade de ficar provando para a sociedade que se conhecer corporalmente é conhecer-se a si mesmo. A escola precisa do professor de Educação Física para contribuir na formação dos alunos. É papel da universidade formar profissionais competentes para atuarem no campo da formação de cidadãos. E, em especial, no curso de Educação Física, formar professores que sejam criativos, críticos, transformadores e com iniciativa própria para que possam ser autônomos e consciente da sua futura profissão.

Nesse contexto, torna-se necessário instigar os professores universitários de Educação Física para uma reflexão sobre sua prática pedagógica e a possível influência na formação dos alunos. Os professores que atuam no curso de Educação Física precisam ter consciência que os licenciados vão atuar na escola de 1º e 2º e 3º graus e a prática pedagógica necessita ser discutida e repensada para atender essa clientela.

O desafio que se impõe é buscar uma transformação e crescimento da ação pedagógica compatível com as exigências que a sociedade vem requisitando dos profissionais de Educação Física.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Leila M. Bastos de & PELLEGRINI, Ana Maria. **Ensaio em Educação Física, esporte e lazer: tendências e perspectivas.** (Org.). Helder Guerra de Resende, Sebastião Josué Votre. Rio de Janeiro: SBDEF, UFG, 1994. p.184.
- ALBUQUERQUE, L. M. B. & DARIDO, S. C. **Teoria e prática na pedagogia do movimento: possibilidades e limites.** IV Simpósio Paulista de Educação Física. IBUNESP – Rio Claro-SP. Anais – Rio Claro UNESP, 1993. p. 32.
- ALMEIDA, Rosane Soares. CONBRACE – Anais, Goiânia, 1997. p. 115.
- AURICDICO, Lígia O. **Manual de tecnologia educacional.** p. 25.
- BARROS, José Maria de Camargo. **Educação Física: perspectivas e tendências na profissão.** Ponto de vista. Vol. 2, n.º 1. Motriz: junho, 1996. p. 51.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O estágio supervisionado de prática de ensino uma proposta coletiva de reconstrução.** Mestrado: Educação. PUC-SP, 1991.
- \_\_\_\_\_. **A Prática Pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafios frente ao novo século.** Doutorado: Educação. PUC-SP, 1995.
- BETTI, Irene C. Rangel & BETTI, Mauro. **Novas Perspectivas na formação profissional em Educação Física.** Vol. 2, n.º 1. Motriz: junho, 1996. p. 10.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magistes.
- \_\_\_\_\_. **Revista da Educação Física: revisão crítica e perspectiva – UEM.** Vol. 3, n.º 1, p.5.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física Escolar – Uma abordagem fenomenológica.** In: MOREIRA, Wagner Wey. Unicamp, 1991. p. 175.
- CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1983.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção de Inteira – Uma visão holística da educação.** São Paulo: Summus, 1995.

CARDOSO, Lia Isabel de Oliveira. **Diagnóstico didático-pedagógico da disciplina de Prática de Ensino do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.** Maringá-PR, 1995.

CARVALHO, A. M. P. **Prática de Ensino – Os estágios na formação do Professor.** 2ªed. São Paulo: Pioneira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Formação do Professor as Práticas de Ensino.** São Paulo: Pioneira, 1988.

COELHO, Ildeu Moreira. ( Org.) **Formação do educador.** Vol. 1 Júnior Bicudo. UNESP, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez & Editores Associados, 1992.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.º 03 de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física( Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). IN: **Documenta.** Brasília, Ministério da Educação, a987, n.º 322, p.275-277.

CUNHA, Maria I. **O bom professor e sua prática.** 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1992.

\_\_\_\_\_. Didática: **O ensino e suas relações.** In: Veiga, Ilma Alencar (Org). Campinas-SP: Papyrus, 1996.

DARIDO, Suraya Cristina. **Teoria, Prática e Reflexão na formação profissional em Educação Física.** V Simpósio Paulista de Educação Física. Vol. 1, n.º 2. Motriz: dezembro, 1995. p. 126.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos para a Educação Física.** Brasília: IPEA, 1991.

\_\_\_\_\_. **Princípio científico e educativo.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Educação e Qualidade.** São Paulo: Papyrus, 1994.

FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Novos enfoques da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, Therezinha Fambello. **Reflexões e práticas pedagógicas no dia-a-dia da escola – Concepções educacionais e Prática Pedagógica.** Coletânea AMAE – educando (s.d).

- FERREIRA, V. L. C. **Prática de Educação Física no primeiro grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?** São Paulo: Ibrasa, 1984.
- FILHO, Lino Castelloni. **Educação Física no Brasil – A história que não se conta.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 1991.
- FREIRE, J. B. **Educação Física do corpo inteiro.** São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FREITAS, Helena Costa I. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** São Paulo: Papirus, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** Série Educação. Ática, 1993.
- GUEDES, Claudia Maria. **O corpo desvelado.** In: Moreira, Wagner Wey (Org), **Corpo Presente.** Campinas-SP: Papirus, 1995.
- JÚNIOR, Paulo Ghiraldelli. **A Pedagogia Crítica – Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira.** Educação Física Progressista. 5. ed. Coleção espaço. Edições Loyolla, 1994.
- JÚNIOR, ALFREDO Gomes de Faria. **Fundamentos Pedagógicos da Educação Física. Educação Física – Aperfeiçoamento.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- LAWSON, H. A . **Professional Education for the 1990s: na emergent paradigm change.** Anais do III Simpósio Paulista de Educação Física. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista- UNESP, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 9. ed. Loyolla, 1986. p. 33.
- \_\_\_\_\_. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.
- MEDINA, João Paulo Subirá. **Escola de Educação Física – Universidade de São Paulo.** In: Revista Paulista de Educação Física. Vol. 5, n.º 12. Janeiro/dezembro, 1991. p. 16.
- MELLO, Guiomar. **Políticas públicas de educação.** São Paulo: Estudos Avançados, USP, 5 (13) set./dez., 1991.
- MENEZES, Vera Lúcia. **Escola de Educação Física – Universidade de São Paulo.** In: Revista Paulista de Educação Física. Vol. 5, n.º 1/2. Janeiro/dezembro, 1991. p. 92.

- MENGA, Ludke & MARLI, E. D. A. André. **Pesquisa em Educação. Abordagens qualitativas.** Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: E. P. U., 1986.
- MIGUEL, Marilis Dallarmi. **O ensino com pesquisa como metodologia articuladora na formação de profissionais da saúde na produção de fitoterápicos.** Pedagogia Universitária, PUC-PR, 1996.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo.** Temas Básicos de Educação e Ensino E. P. U. São Paulo, 1986.
- MONTEIRO, Patrícia Cavalcanti Aupes. **O sentido de aluno-criança no imaginário de futuros professores de Educação Física.** UGF, novembro, 1994.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Educação Física Humanista.** Fundamentação – Ao Livro Técnico. Rio de Janeiro, 1985.
- \_\_\_\_\_. **O que é Educação Física.** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa.** São Paulo: Editora Papirus, 1993.
- OLIVEIRA, Mariz de. **Caracterização acadêmica – profissional da Educação Física.** APEF, Vol. 8, n.º 15. p. 16-19.
- PARECER N.º 292/62. In: Documenta n.º 10. **Ministério da Educação e Cultura.** Conselho Federal de Educação. Brasília, 1962. p. 120.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas-SP: Papirus, 1984.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de professores – Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 1994.
- PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção.** Campinas: Papirus, 1993.
- RIANI, Dirce Camargo. **O caminhar dos estágios supervisionados convite a uma releitura crítica.** Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo. PUC-SP, 1994.
- RELATÓRIO. **VI Encontro Estadual de Prática de Ensino e Estágio-Supervisionado.** Faculdade estadual de Educação Física de Jacarezinho. 1996
- RAYS, Oswaldo Alonso. **Leituras para repensar a prática pedagógica.** Porto Alegre: Sagra, 1990.

- RESENDE, H. G. de. **A Educação Física na perspectiva da cultura corporal: Uma proposição didática-pedagógica.** Rio de Janeiro: PPGEF/UGF, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez, 1991.
- SÉRGIO, Manoel. **Algumas teses sobre a ciência da motricidade humana.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Vol. 8, n.º 2/3 – p. 152-154; In: Educação Física tendências e perspectivas. José Alberto de Oliveira. APEF, vol. 9, n.º 16. p. 53-58.
- TANI, Go. **Perspectivas da Educação Física como uma disciplina acadêmica.** Anais do II Simpósio Paulista de Educação Física. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista – UNESP, 1989. P, 2-12.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa – Ação.** São Paulo: Cortez, 1988.
- TOLKMITT, Valda M. Coleção cadernos do ensino fundamental, 7. **Educação Física uma proposta atual para a 5ª a 8ª séries.** SEED/SUED/CEDITEC. Curitiba, 1994.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 2. ed. Campinas-SP: Papirus.
- SILVA, Sonia Aparecida Ignácio. **Valores em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.
- SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. **A pesquisa qualitativa em Educação Física.** Revista Paulista de Educação Física. Vol. 10, n.º 1. Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo. Janeiro/junho, 1996.
- SOARES, Carmen. **Educação Física – Raízes Europeias e Brasil.** Campinas-SP: Autores Associados, 1994.
- STEINHILBER, Jorge. **Profissional de Educação Física.** Rio de Janeiro, 1995.

**ANEXO**

## **ANEXO 1**

(Comparativo do currículo anterior a 1990)



**ANEXO 2**  
(Protocolo de perguntas)

## PROTOCOLO DE ENTREVISTA

- Quais os motivos que o (a) levaram a escolher o curso de Educação Física?
- Antes de fazer a opção pelo curso de Educação Física, você foi informado que era um curso de Licenciatura? ou seja, que forma professores para atuarem nas escolas?
- Você tinha alguma expectativa com relação ao curso?
- Considerando as disciplinas que você já cursou até o momento, qual a relação entre os conteúdos aprendidos com as exigências e necessidades da Prática de Ensino nas escolas?
- Na sua opinião você acha que as disciplinas de Didática Geral, Didática da Educação Física vão contribuir para a sua atuação na Prática de Ensino? como? por quê?
- Como você percebe o distanciamento entre a teoria e a prática como atividade no final do curso?
- O quê você espera da disciplina de Prática de Ensino? .
- A disciplina de Prática de Ensino poderá ser considerada como o momento de decisão pela futura profissão?
- Na sua opinião o estágio pode trazer contribuições para as escolas de 1º e 2º graus? De que maneira?
- Você já teve alguma experiência profissional na área da Educação Física escolar, ou seja com o ensino de 1º e 2º grau?
- Quais as sugestões que você tem para a Prática de Ensino enquanto disciplina no currículo do curso?