UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FEF
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

ELIZA MOHN NOGUEIRA DE ARAÚJO

# TEORIA DA CURVATURA DA VARA: O IMPACTO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

GOIÂNIA-GO
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FEF
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

# TEORIA DA CURVATURA DA VARA: O IMPACTO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Monografia apresentada ao curso de Especialização em educação física escolar da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, como requisito à obtenção do título de especialista, orientada pelo professor mestre Sérgio de Almeida Moura.

GOIÂNIA-GO
2013

ELIZA MOHN NOGUEIRA DE ARAÚJO

**TEORIA DA CURVATURA DA VARA: O IMPACTO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA**

Goiânia,_____de_____de 2013

BANCA EXAMINADORA

Nome:_____

Instituição:_____

Assinatura:_____

Nome:_____

Instituição:_____

Assinatura:_____

Nome:_____

Instituição:_____

Assinatura:_____

# AGRADECIMENTOS

*A Deus pela oportunidade de fazer este curso até o final. Por ter me abençoado e cuidado de mim nos mínimos detalhes durante essa trajetória. A Ele toda a honra e toda a glória.*

*A minha mãe e ao meu irmão por terem tido toda a paciência do mundo ao conviverem comigo durante a elaboração deste trabalho.*

*Ao professor mestre Sérgio de Almeida Moura pelas significativas contribuições na construção deste trabalho.*

# RESUMO

O presente trabalho tem com objetivo principal, compreender as implicações da curvatura da vara expressa no currículo e, conseqüentemente, na prática pedagógica dos alunos que se especializam em educação física escolar pela FEF/UFG. Inicio analisando como o currículo interfere na formação do sujeito. Na seqüência falo sobre a questão da técnica e a dicotomia dos extremos dentro das relações com algumas abordagens da educação física. Logo depois, discuto sobre a visão dos colegas à respeito dos questionamentos levantados. Percebe-se como é necessário que mais pesquisas sejam realizadas para que se aprofunde os estudos sobre o movimento dos extremos na educação física e assim se supere este paradigma.

**Palavra-chave:** Curvatura da vara – Currículo – Formação – Prática pedagógica.

# SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO** ..... **6**
**CAPÍTULO I. CURRÍCULO** ..... **10**
1.1 Currículo como forma de poder ..... 10
1.2 Currículo no Brasil ..... 14
1.3 Currículo ampliado e currículo conservador ..... 21
1.4 Currículo dentro das abordagens da Educação Física ..... 24
1.5 Implicações do currículo ..... 31
**CAPÍTULO II. A QUESTÃO DA TÉCNICA E A DICOTOMIA DOS EXTREMOS** ..... **36**
**CAPÍTULO III. PESQUISA EM AÇÃO** ..... **49**
**CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... **65**
**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** ..... **67**
**ANEXO** ..... **70**

# INTRODUÇÃO

Durante a graduação recebemos muitas influências, que nem sempre partem do mesmo viés interpretativo da realidade e da área de conhecimento. Ficamos confusos. Adotamos paradigmas. Superamos paradigmas. Avançamos, estagnamos ou voltamos a estaca zero. Contudo, quando terminamos o que é chamado de formação inicial e nos deparamos com um mundo que, a maioria das vezes, não é nada parecido com os estágios supervisionados, entramos em crise.

Colocamos em xeque o que sabemos. Questionamos se é suficiente. Queremos saber o porquê não é suficiente. E a partir de quando carregamos certa deficiência. Refletimos sobre a prática pedagógica; sobre as limitações e as formas de superação. Procuramos então, uma formação continuada.

Nesse momento, nos deparamos com outros colegas que já passaram ou estão passando pela mesma crise. Nela há troca de experiências, queixas, divisão de opiniões ou não. E por este motivo, a pesquisa se restringiu ao universo dos ingressos no curso de especialização em educação física escolar da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás.

Desta forma, nasce o problema: Quais as implicações da curvatura da vara expressa no currículo e, consequentemente, na prática pedagógica dos alunos que se especializam em educação física escolar pela FEF/UFG na turma 2012-2013?

O objetivo central do trabalho é compreender as implicações da teoria da curvatura da vara expressa no currículo e, consequentemente, na prática pedagógica dos alunos que se especializam em educação física escolar pela FEF/UFG na turma 2012-2013. Para tanto, fez-se necessário analisar como o currículo interfere na formação do sujeito. Discutir a questão da técnica e a dicotomia dos extremos dentro das relações com algumas abordagens da educação física. Entender a visão dos colegas à respeito dos questionamentos levantados.

Para compreender tais implicações foram feitos estudos teóricos de literaturas nacionais, estrangeiras e estudo de caso através de questionário aplicado aos ingressos no curso de especialização em educação física escolar.

A análise deste objeto de estudo permite a escolha de muitas abordagens das ciências humanas. Neste trabalho, me aproximo da pedagogia, da sociologia e a da antropologia, por acreditar que elas me ajudaram a tratar, da melhor forma, o universo pesquisado.

A pesquisa feita teve caráter qualitativo com estudo de caso. Caráter qualitativo, por não ter a intenção de ter valor numérico de questionários, mas de poder ter uma amostra que oferecesse qualidade no momento do tratamento dos dados através da compreensão e interpretação dentro de um contexto histórico. Estudo de caso, por ter selecionado um objeto de pesquisa restrito, para poder aprofundar seus aspectos característicos. (GIL, 1991)

A técnica de coleta de dados adotada foi o uso de questionário. Por ter o interesse de introduzir perguntas já anteriormente formuladas e, assim, permitir a livre explanação por parte dos colegas por meio de respostas discursivas. (GIL, 1991)

O tipo de amostragem se enquadra na não probabilística por acessibilidade, segundo GIL (1991). Já que para a realização da pesquisa era necessário que os professores tivessem ingressado no curso de especialização em educação física escolar da FEF/UFG e estivessem dispostos a participar da pesquisa.

O questionário foi enviado virtualmente, no mês de março de 2013, para cada aluno que frequentou a aulas da especialização até o segundo semestre de 2012. Visto que, havia perguntas sobre a pós graduação, que quem desistiu anteriormente, poderia ao responder, comprometer a análise dos dados. O questionário foi enviado a, aproximadamente, 20 pessoas e foi composto por 12 questões abertas. A devolução dos questionários ocorreu até o início de Abril de 2013. Nem todos os participantes quiseram se pronunciar sobre todos os temas abordados ao responderem os questionários.

Sobre a participação na pesquisa: alguns colegas alegaram falta de tempo para responder; outros se comprometeram em responder, mas nunca o fizeram; e, ainda, houve os que nem se pronunciaram è respeito, ignorando todas as minhas formas de contato.

No *capítulo um*, é realizada uma análise de currículo. Sendo dividido em sub-temas: Currículo e poder; Currículo no Brasil; Currículo ampliado e currículo conservador; Currículo dentro das abordagens da educação física; Implicações no currículo.

Em Currículo e poder é explanado a conceituação de currículo sobre diferentes prismas, como o tradicional, o crítico e o pós-crítico. O enfoque sobre a relação do currículo com a política e seu desdobramento como uma forma de poder no contexto nacional contemporâneo. O movimento de curvatura da vara expressa no cenário político e na construção de referenciais para o currículo.

Em Currículo no Brasil, são expressos os movimentos de transferências educacionais de um país para o outro e suas implicações. Como o caso do movimento pestalozziano, da pedagogia tradicional e da Escola Nova. As categorias de currículos. Também são mostradas as interferências da política no currículo escolar e acadêmico no decorrer da história deste em solo brasileiro. As consequências da política neoliberal na educação brasileira, como o caso dos currículos mínimos das instituições de ensino básico e superior. As limitações de um currículo prescrito.

Em currículo ampliado e currículo conservador são observadas as diferenças entre os dois, através da ótica da perspectiva crítico superadora. É apontada a visão de sociedade, educação, educação física, que cada uma possui.

Em currículo dentro das abordagens da educação física é exposto, de forma resumida, a visão de educação física das abordagens: desenvolvimentista, construtivista interacionista, crítico superadora, crítico emancipatória, psicomotricidade e a de Valter Bracht.

E, por fim, para as implicações no currículo é apresentada uma análise sobre o papel da escola, da educação física, da formação profissional, da prática pedagógica.

No *capítulo dois*, é explorada a questão da técnica e a dicotomia dos extremos. Nele é discutida a curvatura da vara na educação física tendo como pano de fundo o contexto histórico. A análise da técnica, desde sua valorização exacerbada até sua total negação, e, a superação desta dicotomia.

No *capítulo três*, é evidenciado o trabalho com os dados da pesquisa de campo. Através do olhar dos estudantes da pós graduação em educação física escolar da FEF/UFG. Nele são debatidos os questionários respondidos sobre temas como o entendimento deles sobre currículo, educação física, formação básica, inicial e continuada, prática pedagógica, entre outros.

O trabalho é finalizado com as considerações finais sobre os temas abordados no decorrer dos três capítulos. Enfatizando o que os colegas que participaram da pesquisam pensam sobre os questionamentos levantados e o que os autores referenciados trazem como contribuição para as análises.

Mediante esta apresentação, convido o leitor a ler as páginas que se seguem. Se apropriando ou não, das análises. Chegando as suas próprias conclusões sobre o assunto debatido.

# CAPÍTULO I
# CURRÍCULO

## 1.1 Currículo como forma de poder

Quando se fala em currículo, a primeira coisa que nos vem à mente são suas relações com projeto político pedagógico, plano de ensino, plano de aula. Geralmente, é associações ligadas a produção intelectual sem se pensar objetivamente na materialização desta.

A produção de um currículo apresenta intencionalidade. Existe uma função social. Não é realizado de forma neutra e/ou ingênua. A própria definição de currículo defendida por uma pessoa, já diz que visão de mundo, sociedade, homem, escola, educação física esta possui. Em outras palavras:

> Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual é o verdadeiro "ser" do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?). (SILVA, 2002, p. 14)

Existem as teorias de currículo tradicionais, críticas e pós-críticas, que por sua vez, se fundamentam no positivismo, na fenomenologia, no materialismo sócio histórico e dialético e no pós modernismo. Existe um olhar por cada uma delas com ênfase em aspectos diferentes, como o foco no biológico, no subjetivo, na luta de classes sociais, na fluidez das coisas.

Há muitos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade é impossível se apropriar de todos, pois o acervo é enorme, incalculável. Delimitar quais são de maior relevância para serem ensinados na escola é papel do currículo. A seleção deste conhecimento justifica o cidadão que se quer formar

A construção de um currículo diz que sociedade se quer formar, visto que influencia o que somos e o que sabemos. Extrapola o campo epistemológico, pois é uma forma de poder e dominação. Manipula as pessoas ao dizer como elas devem pensar. Tenta criar unanimidade.

> Nas teorias de currículo, entretanto, a pergunta “o que?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?” na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? (SILVA, 2002, p15)

Ao se perceber estes fatores fica claro, por exemplo, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Mais do que ter um currículo mínimo comum busca-se atender as necessidades de uma sociedade neoliberal. É o objetivo de se manter o status quo através da padronização da forma de se ver e viver a realidade.

> Há uma combinação única de cultura de elite e cultura popular nas escolas. Como instituições, elas oferecem áreas bastante interessantes, política e economicamente potentes, para a investigação dos mecanismos de distribuição cultural na sociedade. Pensar nas escolas como mecanismos de distribuição cultural é importante, pois, como o marxista italiano Antonio Gramsci observou, um elemento crítico para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre outras é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de determinada sociedade. Assim, talvez precisemos, nas palavras de Mannheim (1936), particularizar a “realidade” que escolas e outras instituições culturais selecionam, preservam e distribuem, de maneira que essa realidade possa ser vista como uma “construção social” que não necessariamente serve aos interesses de todos os indivíduos e grupos da sociedade. (APPLE, 2006, p. 61 e 62)

Ao longo da história é possível notar a presença ou ausência de algumas disciplinas no currículo. Ou, também, o peso e a importância dadas a umas e o completo descaso em relação a outras. Não fica difícil entender o pequeno e repressivo espaço da sociologia, filosofia, literatura em momentos históricos como o da ditadura brasileira. Ou por que, nos dias atuais, a prova Brasil aprecia apenas disciplinas como matemática e português. Ou ainda, por que a educação física tem tido seu espaço ameaçado cada vez mais com a diminuição das aulas, com horários em contra turnos, entre tantos outros pontos polêmicos. Além, do controverso pacto pela educação imposto pelo governo do Estado de Goiás.

Uma das formas de se manter a hegemonia dominante de acordo com Althusser (1992) é por meio dos aparelhos ideológicos do estado. E um deles é a escola, a universidade. Lugares de formação de pessoas. Neste sentido:

> A escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções. Como afirma Mészáros (1981) a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1. A produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político (p.273). Destaque-se, ainda, sua vocação elitista. A escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe. (FREITAS, 1995, p. 95)

Portanto, além de se pensar em o que selecionar, também deve se questionar o porquê da presença de determinado conhecimento ao se elaborar um currículo. É um lugar de choque de interesses, valores, crenças, ideais, política. Não é a toa que o cenário político brasileiro e internacional vem ganhando contornos esperados e inesperados ao mesmo tempo. Alguns não hesitariam em dizer que isso é o mundo pós moderno, em que grupos de minorias influenciam a maioria e se espalham pelo mundo com uma força estupenda.

É o caso do Femen, grupo feminista fundado na Ucrânia a cerca de cinco anos que se popularizou e difundiu pelos quatros cantos da terra de forma avassaladora. Possui protestos fortes e expressivos utilizando do artifício do topless, coroas de flores, em que o corpo é pintado servindo de quadro para slogans, como: “foda-se sua moralidade”, “meu corpo é minha propriedade e não é a honra de ninguém”, “liberdade”. Lutando contra religiões e movimentos repressivos, como o islã, sexismo, turismo sexual.

É possível destacar, também, o crescimento da bancada evangélica na política nacional se contrapondo abertamente a propostas de outro grupo em plena ascensão, o LGBT. E quem pensa que esse tema não começa e nem termina em currículo se engana. Uma das propostas que mais acirrou os ânimos entre os dois grupos foi justamente a que defendia a criação de um kit anti homofobia para ser distribuído nas escolas. O grupo, que rotularam de fundamentalistas religiosos, alegou ser um absurdo o kit por conter ilustrações e conteúdo impróprios para a faixa etária escolar. Já os denominados, por alguns de ativistas gays, negaram essa informação. Fora outros embates ideológicos que esses dois grupos têm diretamente e com frequência. Podemos citar o caso da PL122; da eleição do presidente da comissão de direitos humanos, deputado Marco Feliciano; a discussão sobre o conceito de família, casamento; e tantos outros. E esse tipo de luta não faz parte só do mundo contemporâneo.

> Os educadores católicos, que advogavam uma educação subordinada à doutrina religiosa, e os pioneiros da Escola Nova, que se colocavam a favor de uma escola universal, única, gratuita e obrigatória, lutaram por influência na Constituição de 1934. Os pioneiros assinaram o Manifesto de 1932, que tornou públicas suas idéias e propostas. (MOREIRA, 1990, p. 97)

Estes fatores nos mostram o motivo de certos assuntos constarem como temas transversais nos parâmetros curriculares nacionais. E a batalha para se conseguir inserir kits anti homofobia nas escolas. Além do crescente número de disciplinas e programas de pós graduação sobre o tema gênero e diversidade, direitos humanos e, minorias. O currículo tem o poder de mudar a forma de ser, pensar e expressar de uma geração inteira. Promove mudanças em curto, médio e longo prazo.

É incrível o movimento de curvatura da vara explicada por Saviani (2006) nas teorias de conhecimento, nas teorias de educação, na vida. Observe que o positivismo defende uma leitura precisa, objetiva. A fenomenologia já tem um trato subjetivo com a realidade. O materialismo histórico e dialético defende a historicidade no olhar do pesquisador. O movimento pós moderno, no entanto, faz pouco caso da história e valoriza o momento agora, o cotidiano.

As teorias de educação fazem a mesma curvatura de extremos. Como mostra Silva (2002), enquanto as teorias tradicionais se prendem a elementos burocráticos, organizacionais, estruturais do currículo, como conteúdo, objetivo, avaliação, metodologia; as teorias críticas dão peso ao discurso que sai das quatro paredes da escola, com o discurso de poder, de classe social, de resistência, de reprodução, currículo oculto. Já a teoria pós crítica, vem dar ênfase na luta das minorias que levantam bandeiras ligadas a raça, etnia, gênero, cultura, crenças.

Os protagonistas do cenário político também são outros. Se antes as figuras que ganhavam espaço e repercussão na mídia eram homens brancos, heterossexuais, pais de família, católicos ou ateus. Hoje já não é bem assim, a luta dos partidos da esquerda, que inclusive tem no nome socialismo, deixaram em segundo plano (não todos, mas uma quantidade significativa) o discurso de classes para colocarem como carro chefe a defesa de segmentos como o meio ambiente, direitos humanos. Reinventaram a forma de lutar contra o capital. É a política influenciando o currículo e o currículo influenciando a política de maneira recíproca.

> Segundo essa tese, a transformação social passaria pela construção da consciência de classe trabalhadora e suas lutas, e a nova sociedade confrontaria a sociedade capitalista e, particularmente, as formas de exploração do sujeito humano. Acreditava-se, que essa perspectiva seria a grande teleologia de um currículo escolar. Hoje, ela não é descartada, mas não é exclusiva. Não seria a grande força, considerando que, não só as classes são vítimas da exploração no contexto econômico predominante, no qual o mercado é a instituição social mais "adequada" à tarefa de regulação social. Vê-se, portanto, que a questão da exploração transcende a da classe social. Existe a exploração de gênero com foco na mulher como forma de exploração social. Existem tensões de natureza ética, política, religiosa; grandes conflitos de raça, de cultos religiosos; comportamentos de xenofobia; atentados terroristas, nos quais se percebem divergências entre povos, inclusive entre os mais ricos. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.135 e 136)

## 1.2 Currículo no Brasil

O surgimento do campo de currículo no Brasil, para Moreira (1990), pode ser compreendido a partir da análise crítica sobre o processo de transferência educacional e a história do currículo. Sendo a transferência educacional entendida como a importação de idéias, conceitos e valores de um lugar para o outro.

Ao se pesquisar a história da Sociedade Pestalozzi no Brasil descobre-se que esta entidade foi criada por uma psicóloga russa de nome Helena Antipoff. Quando veio morar no Brasil fundou uma escola de educação especial que carregava a idéias do filosofo e educador Johann Henrich Pestalozzi. Por isso, a escola recebe o nome de Pestalozzi e também por regra de seu estatuto, o nome da cidade onde são criadas. Com isso, observa-se que há por parte de Helena Antipoff uma ação de transferência educacional. Ou seja, quando se traz idéias, modelos e ações de um lugar para outro ignorando a cultura e a realidade local.

Alguns autores defendem que ao trazer um modelo de educação de um lugar para o outro, gera uma forma de dominação de uma cultura sobre a outra e, portanto, uma reprodução social. Outros estudiosos acreditam que o imperialismo cultural e o neocolonialismo aconteçam de forma passiva e submissa seguida por uma dependência crônica.

> Em síntese, as duas abordagens principais da transferência educacional falham principalmente por não levar em conta, nas interpretações, a mediação dos contextos culturais, políticos, sociais e institucionais dos países centrais e periféricos e por não avaliar devidamente a importância das resistências, adaptações, rejeições e substituições que ocorrem durante o processo. (MOREIRA, 1990, p.24)

Os atores do processo educativo, em sua maioria, podem até não participar da elaboração de um currículo, como foi o caso da construção dos PCNs. Porém, interferem de forma direta na execução do currículo. Interferindo no contexto social através do que MOREIRA (1990) classificou como: categoria explicativa de reprodução social, categoria de resistência, categoria de possibilidade, categoria de poder e identidade social.

A categoria explicativa de reprodução social é o entendimento de que existem esferas, como a escola, que reproduz todas as desigualdades de classe presente na sociedade.

> A tendência “crítico reprodutivista” não se traduz numa pedagogia, ou seja, ela não estabelece um modo de agir para a educação (...). Pretende apenas demonstrar como atua a educação dentro da sociedade e não como ela deve atuar. Por si mesma, a educação, como está aí, serve de reprodução dessa sociedade. A tendência “crítico reprodutivista” não propõe uma prática pedagógica, mas analisa a existente, projetando essa análise para o futuro. (LUKESI, 1992, 42)

A categoria de resistência são as formas encontradas pelos agentes educativos de burlar o que é imposto. Ignorando ou subvertendo a ordem vigente de maneira implícita ou explicita. Implícita, seria manifesta através de uma conduta sutil no dia a dia, sem transparecer as reais convicções. Explícita, seria comportamento aberto, declarado de luta e oposição.

A categoria de possibilidade é vista como um dos modos encontrado para superar o pessimismo instalado ao se constatar que a escola é mais um local de reprodução das diferenças sociais existentes na sociedade. Realizado pelas ações que se criam, se oportunizam através de mecanismos como o projeto político pedagógico, planos de aula, processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, todas as brechas que tornam possíveis à autoria e autonomia docente de provocar mudança na estrutura imposta. É a batalha de que os agentes educativos sejam intelectuais transformadores e lutem por uma educação emancipada.

A categoria de poder e identidade social está dentro do pós-estruturalismo e se caracteriza por tentar compreender o mundo a partir de como se manifesta o saber e o poder. São estudos baseados em discurso de gênero, raça, cultura, ou seja, de diferenças marginalizadas de maneira geral.

As mudanças no cenário político brasileiro refletem na educação. A história da nossa sociedade mostra isto. Entre tantos momentos podemos destacar o período da ditadura militar.

> Quando os militares se definiram pela reforma universitária, em 1968, já havia condições legais e uma ideologia da modernização aceita como necessária e urgente. O incentivo do governo norte-americano e de suas agências contribuiu com a forma e o conteúdo da reforma. O debate nacional sobre questões referentes à autonomia e a gestão da universidade, à estrutura, à organização e ao papel da universidade na promoção do desenvolvimento brasileiro já estava, desde os anos de 1950, cada vez mais efervescente.
>
> A preocupação dos Estados Unidos em relação às estratégias de intervenção no sistema educacional brasileiro devia-se à prevenção de um possível deslocamento dos países subdesenvolvidos para o eixo comunista. (RODRIGUES, 2013, p. 76 e 77)

Além deste momento, podemos analisar a década de 90, em que se criaram os Parâmetros Curriculares Nacional. Justificando que o País se encontrava com altas taxas de analfabetismo, crescente evasão escolar, defasagem idade série, entre outros.

Este modelo foi elaborado por especialistas escolhidos pelo então governo. Marcado pela presença de uma política neoliberal. Portanto, buscando atender interesses de um determinado tipo de mercado de trabalho, economia, cultura e sociedade.

> Por fim, é de fundamental importância levar em conta que as relações entre educação e política, cuja descrição esbocei conceitualmente, têm existência histórica; logo, só podem ser adequadamente compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas. E aqui evidenciar-se, por um outro ângulo, a inseparalibidade entre educação e política. Com efeito, trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram, assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade. (SAVIANI, 2006, p.85)

A partir desta constatação, compreende-se também a pedagogia libertadora defendida por Paulo Freire (1987) dentro de sua conjuntura histórica. Num país que buscava o fim da ditadura militar e o início de um regime democrático. Defendia uma “pedagogia do oprimido” como o próprio nome de um de seus livros fala. Lutava pelo fim do analfabetismo, pela contextualização do currículo de acordo com a realidade social para se alcançar populações carentes. Criticava a educação bancária da educação tradicional.

Outro momento de mudança vivido pela educação brasileira, e mostrado na obra de Saviani (2006) e Moreira (1995), é a transição da perspectiva da escola tradicional para a Escola Nova. Seguem nos próximos parágrafos alguns aspectos que o primeiro autor traz em seu livro Escola e Democracia.

A abordagem construtivista se encontra dentro da Pedagogia Nova, que teve sua origem com a finalidade de contestar a pedagogia tradicional. Acreditando que a escola tradicional não cumpria plenamente sua função, entra em ação um movimento de reforma difundido como “escolanovismo”.

De acordo com essa nova teoria, a marginalidade não é fruto de falta de conhecimento, e sim, da rejeição gerada por uma não adequação ao padrão social, que deve ser combatido fazendo com que a pessoa se sinta aceita pelo grupo e não só fazer parte de um grupo.

Os marginalizados são os tidos como “anormais”, ou seja, as pessoas que não se adaptam e nem se ajustam ao sistema, o que desencadeia  um sentimento de rejeição. Começa então, uma visão de mundo biopsicologizado que se reflete na escola, na sociedade e na educação. Que busca uma solução para essa heterogeneidade através da missão de ajustamento e adaptação das pessoas levando a aceitação das diferenças por todos.

> Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2006, p. 09)

O ambiente ideal para aulas que a pedagogia nova propõe, é um fator excludente. Pois necessita de muitos materiais didáticos, biblioteca em sala, pouca quantidade de alunos, paredes coloridas, apetrechos pedagógicos de várias formas e cores, espaço amplo que possibilite a movimentação, entre outros. Algo que faz parte das possibilidades de apropriação por parte das classes mais favorecidas, mas que é utópica para a maioria da população que só tem acesso ao ensino público.

Lugar onde as condições reais são precárias chegando muitas vezes a condições desumanas.

A “Escola Nova”, portanto, acabou por cumprir um papel antagônico ao que se propunha. Uma vez que, acentuou o grau de marginalidade. Atendendo, apenas, as expectativas de quem tinha dinheiro para pagar uma boa escola da iniciativa privada.

> O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola tradicional. Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpri assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 2006, p. 10)

Portanto, a intenção de romper com a velha pedagogia tradicional para criar a pedagogia nova, foi um tanto quanto desastrosa no cenário nacional. Mudar uma idéia sem mudar uma estrutura física e sem mudar a forma de pensar das pessoas envolvidas se configurou como um prejuízo sem tamanho; entre outros aspectos debatidos por Saviani.

A Escola Nova considera importante o aprender a aprender, que por sua vez, é um dos enfoques dado a respeito da educação dentro dos PCNs. Este conceito é criticado, entre muitas razões, por reforçar a divisão de classe.

> Os alunos não chegam à escola em condições de igualdade em relação às oportunidades que tiveram. “Lavado”, esse capital inicial é legitimado como se tivesse sido obtido pelo esforço pessoal de cada um. A desresponsabilização do professor deixa cada aluno a mercê de seu próprio esforço, a mercê de sua própria “acumulação primitiva” – que para as camadas populares inexiste ou é pequena. As opções dentro do sistema escolar e as formas de sair de dentro dele são produzidas neste processo. Por isso que a metodologia do “aprender a aprender” é uma forma de legitimação, no interior da escola, das diferenças sociais previamente existentes. (FREITAS, 2002, p.318)

Desta forma, o aprender a aprender se legitima na sociedade, reforçando o chamado “capital cultural”, que se caracteriza por colocar a cultura dominante como a única cultura significativa para a sociedade. O que acaba reforçando, na escola, as desigualdades ao se tornar algo de difícil acesso para as camadas populares. Tornando o processo educativo mais injusto e excludente.

> Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. Esse capital cultural existe em diversos estados. Ela pode se manifestar em estado objetivado: as obras de arte, as obras literárias, as obras teatrais etc. A cultura pode existir também sob a forma de títulos, certificados e diplomas: é o capital cultural institucionalizado. Finalmente, o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada. (SILVA, 2002, p. 34)

Na história contemporânea brasileira, desde a década de 90, que a educação vem sofrendo com a lógica da política neoliberal. Trazendo a lógica do mercado para dentro das instituições educativas. Por meio de reformas e currículos mínimos impostos no meio acadêmico. Além de outras resoluções.

> A finalidade das reformas neoliberais no campo da educação superior referem-se à redefinição da articulação entre a universidade e a economia num sentido radicalmente utilitarista, em que o saber e a formação são postos como participantes ativos da concepção, produção e venda de bens e serviços. A inteligência será vista como capital humano, ou seja, como recurso econômico primordial que participa do desenvolvimento econômico. A educação será como um grande mercado, com custo, rendimento e cujo produto é comparável a uma mercadoria. (RODRIGUES, 2013, p. 128)

As reformas neoliberais trouxeram consigo algumas características, como a observância de currículos mínimos comuns a cada segmento de instituições, desde as de nível superior até as de educação básica, por meio de suas diretrizes específicas.

> Essa ordenação, que pode manifestar-se com distintos graus de concretização na prescrição, se apresenta às vezes como facilitadora e orientadora do professorado, não apenas para indicar os caminhos que realizem a prescrição curricular, mas também como uma ajuda profissional que não supõe prescrição obrigatória em si mesma. A regulação administrativa do currículo, com sua minuciosidade e entrada em terreno

> estritamente pedagógico, quis se justificar entre nós como uma via indireta de formação dos professores que têm que desenvolver na prática o currículo prescrito, para o qual dita não apenas conteúdos e aprendizagens consideradas mínimas, mas trata também de ordenar pedagogicamente o processo. Fornece "orientações" metodológicas gerais, sugere às vezes pautas mais precisas de tratar determinados temas; não apenas regula as avaliações que se farão e em que momentos, mas fala também das técnicas de avaliação a serem realizadas, etc. (SACRISTAN, 2000, p.113)

Uma das dificuldades de um currículo prescrito são as muitas limitações colocadas à prática pedagógica. Cerceando as possibilidades de intervenção pedagógica e invibializando grandemente as intervenções dos professores enquanto intelectuais transformadores, a autoria e a autonomia docente ficam comprometidas.

> Claramente, sob certas condições, quer elas se originem de um diretor autoritário, de uma comunidade direitista homogênea, uma administração conservadora, ou professores não receptivos, pode ser quase impossível exercer-se qualquer influência pedagógica, não importa quanto conhecimento teórico se possa ter. (GIROUX, 1986, p.95)

Esta é a realidade de muitas instituições estatais, não estatais e mistas. Exemplificamos aqui citando o currículo das instituições Pestalozzi, da política de educação do "pacto pela educação" do Estado de Goiás.

O currículo prescrito não se restringe apenas a época atual. É antigo, e pode ser averiguado em várias reformas institucionais realizadas ao longo dos anos. Como a que ocorreu, nos anos 30, com a participação dos adeptos da Escola Nova, com forte influência e liderança de Anísio Texeira.

> Com a Reforma Campos, currículos e programas foram rigidamente prescritos, particularmente para o ensino secundário. Um sistema bastante centralizado foi instalado, com um razoável número de instrumentos controladores. Inspetores federais, por exemplo, foram encarregados de visitar escolas e inspecionar e controlar diretores, professores e alunos. (MOREIRA, 1995, p.97)

As formas de controle não são muito diferentes hoje em dia. Com exceção das tecnologias que estão a serviço do Estado. É possível escutar relato de colegas pelos corredores de como estão sendo vigiados e punidos pelos próprios colegas de profissão, em alguns casos. Simplesmente por estarem em cargos de hierarquia mais elevados, como as coordenações, se sentem no dever de sentar e assistir a aula para fazer um relatório dizendo se há ou não o cumprimento das propostas descritas no caderno das disciplinas imposto pela secretaria de educação do estado de Goiás.

### 1.3 Currículo ampliado e currículo conservador

O currículo dentro do livro Metodologia do Ensino da Educação Física é dividido em duas análises. A do currículo conservador e a do currículo ampliado.

O currículo ampliado tem estreita relação com o projeto político pedagógico e desempenha uma função social. Entende que a sociedade é dividida em classes e que cada uma quer reafirmar seus interesses. A classe trabalhadora tem por interesse urgente a sua necessidade de sobrevivência. Já a classe proprietária tem por interesse acumular riquezas. E que, portanto, o alcance dos objetivos de cada um não depende apenas do esforço e do mérito de seus membros.

Corresponde a uma pedagogia emergente denominada de crítico-superadora. Têm em sua reflexão os aspectos diagnósticos, judicativos e teleológicos.

Diagnóstico, porque interpreta os fatos da realidade de acordo com perspectiva de uma classe social. Judicativo, porque julga a partir de uma lógica de uma determinada classe social. Teleológico, porque determina um objetivo a se alcançar, que podem contribuir parar transformar ou conservar a sociedade de classes. Defende que a escolha de um projeto político pedagógico, sobre isso afirma que:

> Todo educador deve ter definido o seu projeto político pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata cientificamente e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. (SOARES et. al., 2009, p. 27)

A função social do currículo é vista como meio de reflexão pedagógica capaz de pensar a sociedade de forma crítica pelo aluno. Através do conhecimento científico e do saber que aluno já possui.

> Numa aproximação pode-se dizer que o objetivo do currículo é a reflexão do aluno. A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual. (SOARES et. al., 2009, p. 29)

O currículo ampliado tem que constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social com suas contradições dentro de uma lógica dialética. De maneira

que nenhuma disciplina é tratada de forma isolada, mas vista pela totalidade junto com todas as outras disciplinas, cada uma com sua função social.

Falar de uma dinâmica curricular, como sendo as formas que se encontram para possibilitar a transmissão e a assimilação do conhecimento escolar é também defender a “organização do tempo e do espaço pedagogicamente necessário para aprender”.

A obra Coletivo de Autores, destaca a importância das categorias na escolha dos conteúdos como: a relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo; adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento; provisoriedade do conhecimento.

A relevância social do conteúdo busca entender a importância da escolha de determinado conhecimento para a reflexão pedagógica e como se aplica a realidade do aluno.

A contemporaneidade do conteúdo é trazer o que mais atual há no contexto nacional e internacional para selecionar como conhecimento para o aluno, lembrando que existem conhecimentos clássicos.

A adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno é o respeito à realidade histórica e cognitiva do aluno durante a escolha dos conteúdos, bem como, durante o processo de aprendizagem do mesmo.

A simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade significa o não etapismo, contestação do sistema de seriação. O conteúdo dado de maneira não isolada que vai se ampliando. Sem fragmentação.

A espiralidade da incorporação das referências do pensamento é a compreensão do conhecimento de maneira que possibilite sua ampliação, ainda que seja necessário retomar algo já ensinado, isso será feito tendo em vista a ampliação do que está sendo objetivado.

A provisoriedade do conhecimento é contrária a idéia de terminalidade, pois compreende que o conhecimento possui historicidade dentro da produção humana.

> Como se vê, a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são, nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados. (SOARES et. al., 2009, p. 35)

A educação é defendida a partir dos ciclos de escolarização.

> O primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série. É o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade (...) O segundo ciclo vai da 4ª à 6ª séries. É o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento (...) O terceiro ciclo vai da 7ª à 8ª séries. É o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento (...) O quarto ciclo se dá na 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio. É o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. ( SOARES el al., 2009, p.36)

A escola tem o objetivo de formar cidadão críticos capazes de compreender a sociedade de classes e intervir de acordo com seus interesses.

> Nessa perspectiva da reflexão cultural corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. (SOARES et. al., 2009, p. 43)

O currículo conservador é descrito dentro de uma lógica formal, de uma pedagogia tradicional e com o trato do conhecimento de forma técnica. É denominado conservador, justamente por conservar o sistema vigente. Omite o conflito de classes sociais. Se organiza pedagogicamente de forma a manter os valores do capitalismo.

Defende a idéia de etapismo dos conteúdos através dos pré-requisitos e do nível de complexidade. Tem por objetivo a aptidão física, buscando alcançar o rendimento máximo da capacidade física de cada um.

> Apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem a sociedade, alienando-se da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre a filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento. (SOARES, 2009, p. 37)

O esporte é o conteúdo de maior relevância e são priorizados os de maior aceitação social. É organizado a partir de técnicas, táticas e fundamentos. Separam os alunos por sexo e visão o treinamento desportivo. As aulas devem ser realizadas no contra turno escolar. Geralmente, os conteúdos ministrados nas séries são sempre os mesmos. As aulas necessitam ser trabalhadas em locais amplos.

Cada tipo de currículo é encontrado em abordagens totalmente distintas. Uma denominada abordagem crítico-superadora e a outra chamada de abordagem desenvolvimentista. Sobre o avanço de contribuições para a área, podemos afirmar:

> O inegável mérito da abordagem crítico-superadora foi o estabelecimento da cultura corporal como objeto de estudo da educação física. Assim, as várias manifestações corporais humanas, em vez de serem tomadas como conteúdos tradicionais estanques da área – ou, como vimos na abordagem desenvolvimentista,como estímulos, expressões ou auxílios para o desenvolvimento motor – devem ser vistas como construções históricas da humanidade. Dessa forma, o esporte trabalhado pela educação física é fruto de um longo processo sócio-histórico e cultural, que culminou nesse fenômeno que conhecemos hoje, assim como a dança, o jogo, a ginástica e a luta. Os temas a serem tratados pedagogicamente pela educação física, por serem elementos da cultura, estarão presentes nas aulas como fenômenos que se impõem aos alunos como necessários para sua inserção na realidade social e não como meras expressões de uma natureza apenas biológica do ser humano. (DAOLIO, 2004, p.30 e 31)

## 1.4 Currículo dentro das abordagens da Educação Física

A abordagem **desenvolvimentista**, tem entre seus principais autores Go Tani. Essa abordagem foi criada com o intuito de ser um suporte para professores que atuam em ambientes escolares. Sua obra de maior destaque foi publicada no final da década de 80, *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.*

A educação física deve compreender aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem motora da criança sem relações maiores com a realidade social ou luta de classes. Entende que análises maiores pertencem a outras esferas do conhecimento. Discussões que fogem ao assunto sobre “movimento” ou sobre a assimilação de habilidades motoras básicas não têm espaço nessa abordagem.

> Enfim, é uma tentativa de abordagem entre várias outras possíveis e necessárias, de se estabelecer uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar dirigida às crianças, em sua maioria dos quatro aos quatorze anos de idade. O seu principal objetivo é buscar nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano esta fundamentação. (GO TANI et. al., 1988, p. 5 e 6)

Acreditam que todas as crianças passam por fases de desenvolvimento, podendo umas demorar mais do que as outras. O prisma deste estudo é o biológico. Defendem uma taxionomia para domínio do movimento motor. Sendo alguns movimentos herança genética e outros aprendidos durante a vida, inclusive dentro da escola.

> Em síntese, na abordagem desenvolvimentista, a educação física trataria do estudo e da aplicação do movimento; as aulas de educação física deveriam propiciar condições para a aprendizagem de movimentos dentro de padrões sugeridos pelas fases determinadas biologicamente; os conteúdos de ensino seriam definidos com base nos conhecimentos sobre processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora; haveria relação direta entre as fases normais do desenvolvimento humano, que a criança poderia alcançar desde que passasse pelos pré-requisitos estabelecidos biologicamente. Nessa linha de pensamento se chegaria à conclusão de que a atuação cultural de cada indivíduo dependeria prioritariamente da possibilidade de aquisição de habilidades motoras refinadas desenvolvidas nas aulas de educação física. (DAOLIO, 2004, p.20)

Definem que o estudo da educação física se encaixa dentro de uma visão macroscópica ou microscópica. As macroscópicas se apropriam de uma discussão filosófica e possuem uma fundamentação teórica e científica frágil quando sugerem metodologias. Já as microscópicas, que é a que os autores se colocam, tenta dar conta de questões objetivas no trato com o conhecimento sem se prender a questões “demasiadamente complexas”.

A abordagem **construtivista-interacionista** é representada por João Batista Freire. Surgiu pela necessidade de se contrapor a alguns paradigmas fortes da época, como o da aptidão física e o higienismo. E, também, pela necessidade de uma proposta sistematizada de educação física escolar dentro de seus ideais.

> João Batista Freire declara a diferença de sua proposta em relação à abordagem desenvolvimentista afirmando não ser partidário de linhas da educação física que se identificam com a aprendizagem motora. Também afirma que não acredita na existência de padrões de movimento – termo caro à abordagem desenvolvimentista – pois as diferenças sociais, étnicas e culturais das diversas populações do mundo tornariam impossível qualquer padronização. Prefere a utilização da expressão “esquemas motores”, de origem piagetiana. (FREIRE, 2003, p. 23)

O autor critica o fato de a escola manter os alunos tanto tempo sentados, inertes, presos a um pequeno espaço físico sem condições adequadas. Defende uma educação de corpo inteiro, que não prioriza só a melhora do raciocínio lógico e a memorização de informações. Para ele:

> As atitudes educam. Não esqueçamos que, em onze anos de escolaridade, a atitude de permanecer sentado por tantas horas educa o aluno. Se ele não aprender muito sobre geografia ou matemática, aprenderá, sem dúvida, a ficar sentado. Assim como amar se aprende amando, ou jogar se aprende jogando, outras coisas também aprendemos ao praticá-las. Se essa atitude corporal condicionar uma postura de obediência, o aluno aprenderá a ser obediente. Se condicionar uma postura não crítica, ele aprenderá a ser resignado. (FREIRE, 2003, p.7)

Portanto, é a escola que tem que se adaptar à criança e não o contrário. Em sua concepção, criança deve ser tratada como criança, e não deve ser confinada em sala de aula. Deve haver uma educação dos sentidos ao se ensinar o toque, o sabor, o cheiro, o ouvir e o ver. Pois, em sua visão, são conhecimentos tão importantes como outros destacados dentro da escola.

A principal forma de intervenção pedagógica de todas as disciplinas deve acontecer por meio dos jogos e brincadeiras, pois o ambiente lúdico tira obstáculos no processo de ensino e aprendizagem. Além de despertar a criatividade, moralidade e sociabilidade.

A escola não deve se isolar do mundo, mas discutir o que acontece na sociedade. Os alunos devem ter uma formação que permita ter uma relação consigo e com o coletivo, estimule a autonomia, emancipação e a ousadia.

> Enfim, não vale a pena repetir os velhos refrões das propostas pedagógicas pseudo-revolucionárias. Não é nossa intenção afirmar qualquer verdade e dizer o que um jovem deve ser quando crescer. A respeito de futuro, nossa experiência é muito pobre. O século XX começou sob a égide da intenção proclamada pelos socialistas de integrar as nações e impedir a qualquer custo as guerras. No entanto, homens e mulheres desse século falharam nesse intento e fizeram dele um tempo de guerras.
>
> Cremos que, em se tratando de educação, só vale a pena tentar, a partir de agora, realizar o projeto de desenvolver a consciência sobre a experiência humana e autonomia. Temos de nos dotar da capacidade de testemunhar os acontecimentos que vivemos. Nossa intenção é indicar, nas páginas seguintes, possibilidades de educar desenvolvendo a consciência e a autonomia, integrando o corpo no projeto educacional, para que possamos compreender um pouco mais a nós mesmos, como indivíduos e como cidadãos. (FREIRE, 2003, p. 11 e 12)

Afirma que a educação física não deve ser auxilio para outras disciplinas, deve sim, ser auxílio para o progresso da criança, para seu desenvolvimento pleno.

A abordagem **crítico emancipatória**, foi sistematizada por Elenor Kunz. Ele faz crítica ao modelo de educação física tradicional, que tem enfoque biológico e

tecnicista. Entende que a educação física não deve ser vista apenas pelo viés das ciências naturais, mas também pela perspectiva das ciências humanas, o que inclusive, amplia a visão da área.

O autor critica a concepção de movimento humano restrito ao espaço e ao tempo, pois acredita que o “se-movimentar” possui uma relação mais complexa e dialógica do homem com o mundo. Defende que as identidades, pessoal e social, devem estar em equilíbrio.

Faz crítica ao chamado “Coletivo de Autores” quando utilizam o termo cultura corporal, pois acredita que este termo reforça a tão combatida dualidade, corpo e mente, na área da educação física. Para ele, a expressão adequada é “cultura de movimento”. Também diz que estes autores criaram uma metodologia abstrata.

> Dessa forma, fica-se curioso em relação a esse “conhecimento” que deve ir além da simples “prática” de atividades apresentadas nos exemplos e que os alunos devem aprender. Mas, infelizmente não se encontra nenhuma informação a esse respeito no referido trabalho. Daí se conclui, sem desmerecer obviamente os méritos de clareza e profundidade teóricas que o livro apresenta que em termos de uma metodologia de ação para instrumentalizar o profissional da prática – tema central do livro – defronta-se mais uma vez com essa “nova intransparência” (Habermas) metodológicas para o ensino da Educação Física numa perspectiva crítica, ou seja, de uma metodologia abstrata. (KUNZ, 2001, p. 21)

A sistematização de seu trabalho visa o ensino do movimento humano com ênfase no esporte dentro do contexto escolar. Expõe os problemas do esporte de rendimento e suas condições inumanas.

Define a “cultura do movimento” a partir dos movimentos próprios do aluno, que vem da cultura tradicional e popular para então se ampliar e transformar seus sentidos e significados.

> Em um texto publicado em 1995, fiz uma crítica à discussão acadêmica da educação física afirmando que ela ainda era refém da ruptura natureza/cultura, com alguns autores se colocando mais próximos ao pólo natural ou biológico e outros mais próximos ao pólo cultural ou social. Embora os discursos contra a dicotomia fossem unânimes, ainda havia uma ruptura velada entre as ciências naturais e as ciências humanas, as dimensões da natureza e da cultura, dos aspectos inato e adquirido no comportamento humano, colocando esses pontos como opostos ou contrários.
>
> Percebo na abordagem crítico-emancipatória claro esforço em romper com essas divisões que acabam por eliminar a possibilidade de tomar o ser humano e seus aspectos como integrantes de um todo indissociável. (DAOLIO, 2004, p. 40)

Outra abordagem possível de se destacar é a **psicomotricidade**. Mesmo não sendo específica da educação física ela foi e é muito requisitada pelos profissionais da área. A psicomotricidade foi importada para o Brasil para solucionar o problema de uma época em que não se tinha noção do que se ensinar nas séries iniciais. Pois o conteúdo na escola era extremamente esportivizado.

> Essa crítica coincide, naturalmente, com as discussões em torno da implantação da obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis e com profissionais qualificados, ou seja, professores de Educação Física. Este último aspecto, dos profissionais qualificados, não era exigência para as séries iniciais (de primeira a quarta séries). Quando essas séries eram de fato atendidas por um profissional da Educação Física este, por sua formação profissional excessivamente concentrada no ensino dos esportes no modelo de competição, não tinha condições de ensinar outra coisa além do esporte nesse modelo. Como a própria legislação da Educação Física Escolar emitida pelo MEC (1980) proibia a introdução do aluno no aprendizado dos esportes na forma de iniciação à competição antes da quinta série, ou antes, dos dez anos de idade, estava formada a polêmica. E para solucionar essa polêmica se descobriu, mais uma vez no exterior, um modelo de Educação Física adequado ao que se estava procurando, ou seja, que atende à formação das habilidades básicas nas crianças sem envolve-las demasiadamente no processo de treinamento de uma modalidade esportiva. Foi assim que, por alguns anos, a psicomotricidade conseguiu atrair o interesse de muitos professores de Educação Física. (KUNZ, 2003, p.16 e17)

A psicomotricidade veio preencher a lacuna detectada no ensino infantil e acabou por se tornar também uma alternativa para a educação física adaptada.

Esta vertente tem como objetivo melhorar e normatizar o comportamento da criança através das chamadas famílias de exercícios: equilíbrio, coordenação motora grossa e fina, lateralidade, noção espaço-temporal. É usada dentro da educação física como auxilio para outras áreas conseguirem maior êxito.

O professor de educação física que não era preparado em sua formação para lidar com essa realidade acaba vendo nessa linha de pensamento uma solução para seu déficit. Se antes ele era marginalizado dentro do ambiente escolar, com a introdução da psicomotricidade, ele passa a ser valorizado.

Com a criação de escolas especializadas em atender um público até então desprezado e ignorado, surge também um novo campo de atuação para os professores. Porém, a educação física encontrou uma dificuldade imensa em se desenvolver na educação especial. Visto que, trabalhar com esporte, ginástica, entre outros era um desafio. Pois, era uma época, como mostra a citação acima, em que a

educação física tinha como finalidade o alto rendimento, a aptidão física e o higienismo dentro do ensino fundamental regular. Na educação física infantil, quando muito, se aplicava uma brincadeira e jogo tradicional nas aulas. Dependendo da criatividade do professor, pois era um campo pouco estudado e que quase ninguém se sentia preparado para atuar. A educação física adaptada, então, era algo mais complicado ainda. Não se tinha este preparo dentro das universidades, que visava à formação de atletas mais que de professores. Portanto, sem espaço nenhum no currículo acadêmico.

Para um ambiente de atuação extremamente novo para os professores de educação física e frente ao total despreparo para atuar neste, a psicomotricidade surge como salvadora. Possibilitando o desenvolvimento de valências como: Força, velocidade, agilidade, coordenação motora fina e grossa, equilíbrio entre outros. A educação física sai de um papel de total descrédito para assumir a posição de maior status no ambiente pedagógico. Ganhando caráter quase que clínico e denominando suas aulas como atendimentos.

> A partir deste enfoque inovador o professor passa de animador ou vigilante do pátio a comunicador que escuta, que faz diagnóstico, que avalia e que organiza determinadas atividades corporais, concebidas como importantes na formação. Nesta nova configuração existem algumas inovações que estão relacionadas com a atitude do professor em relação à criança, ainda que a visão funcionalista destas práticas corporais apresente uma continuidade muito marcada. (NEGRINE, p. 27, 1995)

Com uma estrutura em que alunos são também chamados de clientela. A denominação escola é substituída por outro nome: Centro de Atendimento Especializado. Aula se torna sinônimo de atendimento. Não é de se espantar ver aulas com caráter individualizado. Todos os alunos ficam sentados no banco do pátio esperando a sua vez de executar os movimentos. Além de trazer louros ao professor uma performance quase que clínica, também facilita o trabalho com um público que apresenta tamanha diversidade, limitações físicas e intelectuais. Trabalhar de forma coletiva algumas vezes é bem viável, porém arriscar essa façanha todos os dias é tarefa árdua e dificílima.

> Incorremos, desta forma, em um tipo de ação prescritivo-tecnicista, muito parecida com as práticas médicas e as terapêuticas formais. Isto significa dizer que, como produto desta lógica “científico-racionalista”, terminamos “medicalizando” o ato pedagógico uma vez que seu objetivo final é “ajustar”

> o conteúdo e as metodologias de ensino para diminuir o déficit encontrado, partindo da idéia de que existe um padrão normal de conhecimento a ser adquirido pelos alunos. (TERRA e PALAFOX, p.25, 1998)

No olhar positivista da educação física infantil e adaptada, é a psicomotricidade que avança em relação a se tentar entender a criança e o deficiente.

Outra linha de pensamento da educação física é defendida por Valter Bracht, que apesar de ter participado da elaboração do livro Metodologia do ensino da educação física, logo se distanciou dessa compreensão. Podendo ser notado em suas obras posteriores. Inclusive ao definir como objeto da educação física a cultura corporal de movimento.

A **cultura corporal de movimento** pertence ao mundo simbólico. É um tipo de linguagem, de comunicação expressa pelo movimentar-se humano que se relaciona com a cultura, com o mundo.

Discute que a educação física tem sido definida em dois sentidos, o amplo e o restrito. Fala que o amplo é equivocado, por se referir a ludomotricidade humana de maneira geral. O restrito se trata das atividades pedagógicas e é mais adequado.

Entende que educação física não é ciência, pois é uma prática pedagógica. Porém, utiliza da ciência para se fundamentar. Afirma que o movimento é o que dá especificidade a área dentro da escola. Contudo, o movimento deve ter significado e sentido, além de estar dentro de um contexto histórico e cultural.

Trabalha temas relacionados à legitimação da educação física na escola. Diz que as explicações podem ser autônomas ou heterônomas. A primeira se justifica por si mesma e a segunda pelas relações sociais.

> Valter Bracht alinha-se aos estudiosos que a partir da década de 1980 constituíram a chamada educação física “revolucionária”, “crítica” ou “progressista”, grupo que passou a contestar, a partir de referenciais teóricos das ciências humanas, a função da educação física na escola. Bracht entende ser necessário para a educação física superar ainda uma série de contradições. No que se refere a dimensão autônoma, é necessário conferir historicidade ao debate, levando em consideração as formas históricas da corporeidade e da ludomotricidade. No que diz respeito à dimensão heterônoma, Bracht entende que a referencia básica deveria ser transferida do mundo do trabalho para o mundo do lazer, do não trabalho. (DAOLIO, 2004, p.44)

Essas são algumas das abordagens da educação física que ganharam bastante repercussão na área. Todas elas partem de um modelo de educação,de sociedade e de educação física, para definir um objeto de estudo. Todas elas trazem um modelo de cultura, conservador ou não, aparente ou explicito.

Todas as abordagens parecem querer criar um currículo mínimo, que interfere no que vai ser ensinado nas faculdades e induz a prática pedagógica dos futuros professores. Ditando inclusive o que é pensar criticamente. O que é totalmente contraditório.

As abordagens sempre encontram erros, limitações, defeitos, críticas em relação às outras. Mesmo quando partem da mesma matriz de conhecimento. Dificilmente fazem elogios aos avanços e contribuições dos outros autores. Parece, em certos momentos, uma disputa de egos, superegos, vaidades. Fora essa análise de bastidores, Freire (2003) afirma: “um forte indicador de que o sistema de ensino precisa mudar é a quantidade de propostas inovadoras que atualmente sugerem uma nova configuração para a escola”.

Ou seja, em meio a tantos enfoques controversos sobre o papel da educação física, todos têm em comum a idéia de ressignificação deste espaço, por meio do trato pedagógico, dos objetivos, do objeto da educação física.

## 1.5 Implicações do currículo

A tendência do capitalismo é de aplicar a todas as instituições, e inclusive nas educativas, os princípios e métodos administrativos que figuram a empresa capitalista. Só que a escola tem objetivos muito diferentes. A escola tem como fim a formação de sujeitos. Como diz Ferretti (1999).

Os parâmetros neoliberais presentes no âmbito escolar limitam a formação dos estudantes. As relações passam a ser de sujeito para objeto e não de sujeito para sujeito. Os professores de Educação Física assimilam esse modelo quando, em sua graduação, se deparam com matérias como anatomia, fisiologia e cinesiologia, matérias essas, nem um pouco humanizadas, uma vez que, enxergam o indivíduo de forma fragmentada. Assim, se os professores não superam esta limitação, acabam por prejudicar seus alunos. Em outras palavras:

> As sinergias musculares que caracterizam fisiologicamente o movimento humano serão tanto mais ricas quanto mais trouxerem no seu bojo uma expressão significativa da própria vida. Caso contrário, tornam-se gestos mecânicos em nada diferentes daqueles de que é capaz um robô ou outra máquina qualquer. Ampliar esta significação é papel de uma Educação Física plenamente consciente de seu valor humano. Esta não é, contudo, uma tarefa fácil. (MEDINA, p. 48, 1989)

Não dá para estar no mundo de maneira neutra, por isso a escola tem que parar de treinar os alunos para práticas apolíticas. O espaço pedagógico vem servindo a ideologia dominante na medida em que forma cidadãos sem interesse e condições para uma reflexão crítica.

Muitos professores por desprezarem na graduação as matérias ditas teóricas, acabam por reproduzir uma prática alienante. Por não terem uma teoria que sustente suas práticas, suas aulas se tornam estéreis e imitativas. Assim, se tornam incapazes de perceber que servem a ideologia dominante quando, por exemplo, estimulam na cabeça de seus alunos:

> O mito do desporto enquanto meio de ascensão social, no qual Pelé, Sócrates, Zico, servem de reforço à idéia de que as condições socioeconômicas dos indivíduos dependem do esforço de cada um deles, individualmente, e de que a transformação dessas condições cabe a cada um desses indivíduos, desvinculando desta forma esse esforço da realidade concreta, objetiva, de uma sociedade dividida em classes sociais. (CASTELLANI, p. 100 e 101, 1994)

A partir daí percebe-se a importância da práxis, isto é, de uma teoria que oriente, reflita e retorna à prática. Norteando a necessidade da Educação Física sair de sua superficialidade historicamente construída para dar conta de estar significativamente em um ambiente contraditório que é a escola. Visto que tem um papel, mas vem desenvolvendo outro.

O currículo é algo muito importante na escola. Deve olhar para as concepções de homem, educação e sociedade. Tendo cuidado ao olhar para a sociedade em caos. Com a revolução industrial, a ideologia, no sentido de aquilo que mascara a verdade, está totalmente presente nos currículos. Cabe ao professor, como formador de opinião, ser atento sobre o que se ensina e para quem se ensina.

A revolução industrial trouxe mudanças de valores. Fazendo com que o currículo fosse mais que uma seleção de conteúdos didáticos, mas representasse

também uma divisão de poder... Uma luta de classes carregada da ideologia dominante com suas representações sócio-históricas na comunidade.

> Em sua existência histórica nas condições atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes. Trata-se de uma sociedade cindida entre interesses antagônicos. Está aí a raiz do primado da política. Com efeito, já que a relação política se trava fundamentalmente entre antagônicos, nas sociedades de classes ela é erigida em prática social fundamental. (SAVIANI, p.85-86, 2006)

A racionalidade técnica vem de autores da escola de Frankfurt, como Adorno e Horkheimer, que nada mais é do que o utilitarismo. É o conhecimento como para saber fazer, para ser útil. Como fala Gentilini (2001), nessa concepção, podemos entender que, o professor é um sujeito tutelado, repete o saber pensado por especialistas.

É preciso desenvolver a autonomia do docente, um professor que constrói o seu próprio conhecimento e que foge da mera reprodução. Trabalha com o currículo oculto, mas também confronta. É o professor desenvolver a capacidade de sair da tutela de modelo de aula de terceiros e planejar a sua própria aula.

> Essa questão é fundamental, pois ela responde a duas grandes diretrizes traçadas, a liberdade e a autonomia, para a prática de uma educação que procura contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a ética, política e cientificamente com a construção do tipo de sociedade que almejamos. (PALAFOX e TERRA, p.27, 1998)

A educação é um projeto social e as instituições organizam o conhecimento guiado pelas concepções que têm de mundo, ou seja, capitalismo ou socialismo, mas também a visão política de quem governa, é um olhar partidário e interfere na condução do conhecimento. O professor tem que ter capacidade de pensar com criticidade sua prática educativa e sua realidade social para ser capaz de interagir da forma mais eficaz.

A formação profissional dos docentes não pode ser num paradigma conservador, pois o professor não tem que aplicar somente o que o professor pesquisador da universidade diz. Necessita ser também capaz de produzir conhecimento, refletir, ser um professor intelectual. Não tendo, portanto, que simplesmente aplicar saberes produzidos por especialistas que nunca estiveram no chão da escola.

> Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um lugar de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos da mesma prática (...). Essa perspectiva equivale a fazer do professor - tal qual ao professor universitário ou o pesquisador da educação - um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2002, p. 234-235).

Nessa perspectiva, o professor não só aplica saberes, mas também produz. Se tiver um interesse emancipatório. Caso goste de um modelo técnico e prático suas aulas terão características bem conservadoras, de acordo com Alves (2003).

O trabalho pedagógico para Freitas (1995) divide-se em pares dialéticos: Objetivo x avaliação e conteúdo x método. Podendo ser analisada através do viés da racionalidade técnica ou da perspectiva emancipatória.

Na racionalidade técnica o objetivo é seguir a cartilha de especialistas. A avaliação serve para refletir seu poder e sua hierarquia na organização da escola. O conteúdo é escolhido de forma abstrata. O Método é feito de maneira tradicional, ou seja, o educador fala e o educando escuta. É esse o modelo para exercer a atividade pedagógica.

Já na emancipatória o objetivo é que os professores sejam autores de suas práticas pedagógicas. A avaliação é de caráter formativo e não punitivo. O conteúdo é escolhido a partir das necessidades reais observadas pelos professores. E por fim, o método se dá por via de troca entre professor e aluno.

Ao se criticar um profissional conservador não se faz um incentivo em anular o que especialistas ditam como regra de conduta em uma sala de aula. Tão pouco, quando se fala em uma perspectiva emancipada está se propondo uma pedagogia da anarquia, em que qualquer um faz o que quiser sem ter um esteio norteador. Ao contrário, propõem-se um lugar de equilíbrio na construção pedagógica de cada docente.

Para que se tenha uma prática pedagógica de qualidade o professor deve planejar sua aula. É fundamental que haja uma diversificação dos conteúdos. A variação dos conteúdos ajuda os alunos a se colocarem no lugar dos outros. Dessa forma, o aluno enxerga onde possui facilidade e limitações em si e no próximo, aprendendo a respeitá-las.

O currículo e a prática pedagógica são determinantes na manifestação pública dos compromissos assumidos com determinada forma de pensar. Sejam elas de cunho tradicional ou emancipatório.

# CAPÍTULO II
# A QUESTÃO DA TÉCNICA E A DICOTOMIA DOS EXTREMOS

Ao longo da história de Educação Física, podemos notar um extremismo que ora tende para um lado, ora tende para outro. A denúncia do “biologicismo bitolado” que regia a área, com quase unanimidade, até meados da década de 1980 e a necessidade de agir e pensar de forma mais crítica foram feitas por autores como, Medina (1989), Castellani Filho (1988), Ghiraldelli Junior (1991), Soares et. al (2009), Oliveira (1994), Lovisolo (2003), entre tantos outros.

Este movimento de sair de uma visão reducionista que se restringia, basicamente, apenas a aptidão física, levou a um lugar de negação de tudo que se referia a um referencial biológico. Começou-se a recorrer a outras áreas de conhecimento pautadas nas ciências humanas, como a sociologia, a antropologia e a pedagogia para a reformatação de uma nova educação física.

O fato é que antes tínhamos uma educação física extremamente dicotomizada, que levava ao pé da letra a máxima do filosofo Platão ao diferenciar corpo e mente. Era quase um dogma o entendimento de que o papel da educação física era de adestramento corporal e o papel de refletir sobre qualquer outro tema, era pertinente a outros campos do conhecimento.

Porém, com o rumo que o cenário político ia levando e o ingresso de alguns professores de educação física em cursos de pós-graduação stricto sensu em faculdades de educação, os paradigmas foram mudando. Começava a surgir um novo olhar sobre a representação da educação física. O autor a seguir explica que:

> No cenário da educação física nacional, são travados importantes debates e organizados movimentos que, entre outras características, tiveram o mérito de tensionar as relações vigentes na área, com um movimento intenso de questionamento e contestação das práticas e das políticas públicas da época. Pautados principalmente na biologização do movimento humano, materializavam-se por intermédio de práticas desportivizadas, visando basicamente à formação de atletas e ao desenvolvimento da aptidão física, desenvolvida por meio de uma pedagogia tecnicista. Nesse sentido, a produção teórica que se inseria numa visão histórica ou sociológica procurou operar a crítica mostrando que, historicamente, a educação física brasileira esteve atrelada ao paradigma biológico e que, nessa perspectiva,

> as práticas desenvolvidas sustentaram-se pelo caráter instrumental em favor do *status quo*, a serviço da classe dominante, ou seja, a educação física voltava-se para a construção de um corpo ordeiro, disciplinado, forte e alienado, garantindo saúde e aptidão física ao trabalhador, preparando-o para as exigências das técnicas do trabalho. Essa produção revela também que esse caráter instrumental estava impregnado de autoritarismo, herança da influência militar que se sobrepôs a área desde o início do século passado. (CAPARROZ, 2007, p. 8 e 9)

Este tensionamento a que se refere o texto gerou o que o conceituado autor Demerval Saviani problematizou como teoria da curvatura da vara. Ele defende a idéia de que para se encontrar o equilíbrio de algo se deve tensionar para o lado oposto extremo, pois como uma vara pendida para um lado só encontra o meio termo indo para o lado oposto e balançando até parar centralizada, assim também é um choque ideológico. Não se consegue este objetivo apenas colocando-a na forma correta, para endireitá-la é necessário este processo. Em outras palavras:

> É este sentido de negação frontal das teses correntes que se traduz metaforicamente na expressão “teoria da curvatura da vara”. Com efeito, assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim, também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. (SAVIANI, 2006, p. 60)

Consciente ou inconscientemente a educação física brasileira seguiu este raciocínio. Uma vez que, foi para um lado totalmente oposto ao estabelecido da época. Trouxe novos olhares para a construção do trato pedagógico e enfrentou conflitos ideológicos. A este comportamento Saviani também relata através da curvatura da vara que:

> Conforme Althusser (1997, p. 136-138), ela foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: “quando a vara está torta ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”. (SAVIANI, p. 37, 2006)

A questão é que a educação física assumiu estas citadas posições extremistas e radicais. Curvou a vara para um lado totalmente oposto, porém colocou uma pedra grande e pesada em cima da vara e esqueceu-se de deixar que esta se “endireitasse”. Haja vista, por exemplo, o foi proclamado por uma das autoras do Coletivo de Autores 18 anos depois da primeira edição da obra, em que Taffarel (2009) afirma: “Estou me dispondo a continuar na linha apontada pelo Coletivo e não abro mão do projeto histórico ali defendido: o socialismo”. A vara

pendeu do âmbito capitalista para o socialista e 18 anos mais tarde, mesmo vivendo em outro momento histórico e com outros dilemas políticos e sociais continua estagnado na perspectiva socialista. Não admiti-se outra forma de luta, mesmo vivendo em uma outra realidade, em um outro século.

Os embates saíram de um extremo e foram para o outro lado completamente antagônico. Só que não saiu mais de lá. Estagnou. Esqueceu de acompanhar o contexto social e histórico. E os extremistas da educação física estão longe de querer deixar retirar esta pedra que segura à vara. Os autores a seguir afirmam:

> … talvez pudéssemos dizer que até a década de 1980 havia uma hipertrofia da didática em relação à discussão pedagógica, ou seja, a discussão dita pedagógica não ultrapassava os limites da discussão didática. O que pode ser tomado como indicador é a preponderância dos manuais contendo formas de exercitação, indicações de procedimentos de ensino, pouca ou nenhuma preocupação com a discussão em torno das finalidades sociopolíticas da educação física etc. Em nosso entender, a discussão encetada na década de 1980 provocará uma inflexão que redundará numa hipertrofia da discussão pedagógica. “Curvou-se a vara” para o outro lado extremo também nesse sentido. (CAPARROZ e BRACHT, 2007, p. 24)

Se antes os professores sabiam fazer e não eram “preparados” para pensar, depois, passaram a conseguir “refletir” de mais e a “fazer” de menos. Sendo que para uma boa formação é necessário ser capaz de articular bem entre o fazer e o pensar criticamente, ou seja, práxis. Não dá para abandonar nem uma esfera nem outra. Desta forma:

> A educação física, como disciplina do currículo escolar, não tem, portanto, tarefas diferentes do que a escola em geral. Sendo assim, considerações a seu respeito não podem afastá-la da responsabilidade que a população brasileira exige da escola: ensinar, e ensinar bem. Por isso nossa análise deve começar com um tema: o conhecimento que nossa disciplina deve oferecer aos seus alunos.
>
> Precisamos, no entanto, chamar a atenção para não julgar precipitadamente e rotular essa visão de cognitivista ou conteudista.
>
> Temos que considerar que o conhecimento é um dos modos de apropriação do mundo pelo homem, apropriação esta que somente se torna possível mediante a atividade humana. (SOARES, TAFFAREL e ESCOBAR, 1992, p. 212)

Como estas renomadas autoras escrevem, a educação física deve ensinar, e ensinar bem. O que afinal isto significa?! Segundo elas, estar bem preparado para lidar com uma boa prática pedagógica não é sinônimo de ser conteudista como muitos rotulam por ai. É se capacitar e ser capacitado para fazer o seu melhor.

Ainda de acordo com o Coletivo de Autores (2009) o professor que atua em âmbito escolar dever ter em seu trato pedagógico os seguintes conteúdos: jogo, esporte, dança, ginástica e lutas. Só que difícil é desempenhar bem o papel de professor, se a formação inicial e muitas vezes a formação continuada não dão conta de preparar os educadores para trabalhar com estes elementos.

É notória a insegurança, de muitos professores, em trabalhar com conteúdos que não fizeram parte do repertório destes durante o ensino fundamental, médio e na formação acadêmica da graduação também não obtiveram experiência significativa. Seja dentro ou fora do ambiente escolar, aqueles que não tiveram uma intimidade maior com certas práticas corporais, muito dificilmente irão se arriscar a trabalhar com aquilo do qual não dominam. A partir desta constatação, quem teve uma formação limitada em um ou mais momento da vida e resolve fazer uma licenciatura em educação física terá um grande obstáculo para se qualificar. Alguns irão dizer que isso é papel da extensão ou da formação continuada, porém o papel da graduação é dar conta de pelo menos o básico. E o básico é o que o próprio currículo acadêmico se propõem, espera e cobra de seus formandos. Isso não vem ocorrendo em muitas instituições.

O profissional que lida com o processo de ensino e aprendizagem deve ser o mais completo possível. É preciso se tornar um intelectual capaz de articular idéias com o contexto histórico e social. Desenvolver senso crítico na reflexão sobre os conteúdos e a realidade que os cercam. Ter competência para colaborar na elaboração de um projeto pedagógico e construir planos de ensino, planos de aulas e muitos mais. Porém, não se pode negar a técnica. Saber e lançar mão da técnica não é ser tecnicista. Ela é essencial, independente de qual estratégia metodológica o professor venha escolher para ministrar suas aulas.

Assim, dentro deste processo histórico de ruptura da educação física, buscou-se um respaldo muito grande nas ciências humanas. Gerando uma pedagogização exacerbada, esquecendo-se, muitas vezes, da especificidade da área. Uma graduação em educação física não deve limitar-se apenas a vivências, experimentações de práticas corporais, pois quando o professor vai atuar dentro da escola ele não pode se restringir a superficialidades. E isso não significa que vá fazer do ambiente escolar um lugar de treinamento e aperfeiçoamento de nada. O

fato é que se o professor trabalha com a mediação do ensino e aprendizagem, então, não pode se conformar em colocar sempre em objetivo de aula como vivenciar... Vivenciar não passa de experimentação, que não leva ninguém a aprender nada. Pelo menos não como deveria ou poderia. O tempo que dispomos nas escolas é suficiente para ultrapassar a superficialidade das vivências. De acordo com Medina:

> Nesse sentido, parece que estamos indo para um “beco sem saída”. O que fazer, por exemplo, diante dessa tendência inabalável do saber especializado que domina as ciências contemporâneas e que, a essa altura, já não nos permite distinguir a especialização (necessária em sociedades complexas) do especialismo, variante que nos conduz irremediavelmente à alienação, pois está cada vez mais distante do sentido humano de suas ações. (MEDINA, 1992, p. 144)

Neste sentido, quando aqui abordamos a necessidade que a formação inicial deve ter, ao formar o professor, para conseguir ensinar pelo menos o mínimo necessário para uma atuação digna no campo de trabalho que é a escola, não buscamos ser taxativos, apenas apontamos que caso os cursos de formação continuem superficiais em seus conteúdos específicos dos saberes pertencentes à área, ocorrerá uma grande procura por especializações sem fim. Almejando suprir sempre o que deveria ser preenchido na formação inicial. Ou, também, a inserção de profissionais que fazem pacto com a mediocridade. O que é demasiadamente contraditório com a tarefa que se propõem as instituições públicas de ensino superior.

Não é uma reivindicação para se voltar para a época do tecnicismo, muito pelo contrário, como já foi explanado neste texto. Muito menos se exige receitas de ensinar. Não é necessário se inventar a roda de novo, pois ela já foi inventada. É preciso ter um ponto de partida para se conseguir ser criativo e autônomo sem termos que voltar a estaca zero de novo. Mais que isto, boas referências de experiências exitosas. Não para se imitar ou reproduzir algo, mas para se poder criar, reinventar.

> Nessa perspectiva, é preciso ter claro dois pontos: o primeiro é que é fundamental compreender que o fato de que não devemos basear nossa prática pedagógica, única e exclusivamente, em certezas, em modelos ideais, em receitas universais,enfim em verdades “absolutas”, não significa que devamos abandonar e/ou rechaçar as referências históricas – ao contrário, elas são peças-chave que nos ajudam na reflexão de nossa ação

> (prática-teoria) pedagógica, de nosso trabalho docente;o segundo é que o trabalho docente reclama continuamente um labor criativo e um sentido e exercício constante de prospecção e, de certo modo, isso implica o abandono de uma rigidez planificadora (que acaba por “encaixar” a vida em categorias e determinar a priori o que ainda está por se viver) em favor de uma postura na qual os delineamentos são pensados tendo em conta que é da tensão permanente entre a dimensão da realidade e a dimensão do que se idealiza que se materializa a vida possível e que este possível depende das ferramentas que temos (e das que nos disponhamos ter), tanto para construir a dimensão idealizada como para enfrentar e confrontar a realidade e aquilo que ela nos apresenta e nos impõe. (BRACHT e CAPARROZ, 2007, p.29)

A possibilidade de ser critico na práxis, relação intrínseca do pensar e do fazer, não é algo distante como muitos imaginam. Difícil, muitas vezes, é fazer esta mediação. Deve haver o diálogo, a problematização, a inquietação sobre os assuntos tratados. Sobre a prática pedagógica dos professores de educação física Bracht diz:

> A questão se complexifica por que sabemos que a educação da sensibilidade ou o afeto é tão importante quanto à cognição na definição do comportamento social (político) dos indivíduos. Por isso retorno aqui uma pergunta que já formulei em um simpósio de nossa área: é possível falar em “movimento crítico”? A criticidade ou a educação crítica em EF somente pode acontecer através de um discurso crítico sobre o movimento? É preciso não incorrer no erro de entender criticidade, neste caso, apenas como um conceito da esfera da cognição. É preciso alargá-lo abarcando a dimensão estética. Aliás, Carlos R. Brandão no 8º Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Recife/1987) afirmou que, para ele, crítico só poderia ser o sujeito amoroso, aquele que tem a capacidade de se sensibilizar com o drama do mundo. É preciso, valendo-me de Assmann (1993), ampliar o conceito de linguagem a todo tipo de ativações da corporeidade. Parafraseando Chauí (1994), poderíamos dizer que na filosofia a nas ciências falamos de” movimento e pensamento” (um discurso filosófico e científico sobre o movimento), mas, que na EF deveríamos falar de movimento-pensamento. (BRACHT, 1996, p.27)

Pensar e agir criticamente são desafios possíveis. Para tanto é imprescindível que cada qual assuma seu papel na construção do saber específico da área. Cobra-se um alto nível de desempenho do professor. Quando as expectativas sobre este se frustra a culpa é sua, mas quando se alcança um bom desempenho a glória é dele, de sua formação, de sua família, de seu vizinho, de seu cachorro e etc. Cobranças injustas. Fardos pesados.

A educação física enquanto componente curricular escolar deve selecionar conteúdos para serem ministrados. O coletivo de autores sugere que jogos, dança, ginástica, lutas e esporte sejam prestigiados em um plano de ensino do professor. Desta forma, é necessário saber, ao menos minimamente, o que será ensinado. Não

se faz necessário ser exímio praticante de todas as práticas corporais historicamente construídas pela humanidade. Porém, ensinar algo de que não se tem nenhuma intimidade, às vezes, pode ser desafiador, mas via de regra é uma irresponsabilidade pedagógica.

A técnica, então, surge como elemento facilitador deste processo. É ela, ao contrário do que muitos pensam, que irá ajudar a encontrar um equilíbrio entre os extremos. Que ora tende para a concepção de que ela está a serviço dos tecnicistas e outrora tende para a idéia de que não serve para uma visão mais humana da educação física. Ao contrário, a técnica deve ser vista como mediadora para se alcançar uma finalidade. A questão que deve ser levantada é: a serviço de qual objetivo a técnica vem sendo ou pode ser usada. Visto que, é o objetivo que irá dizer com que metodologia se irá trabalhar. Assim, Bracht diz que é um equívoco, um mal entendido enorme acreditar que dar trato crítico ao esporte é ser contra a técnica. E mais ainda, que não ser crítico é ser tecnicista. O autor a seguir afirma que:

> A própria técnica em si mesma já assumiu, equivocadamente no meu entender, um caráter de “divisor de águas” entre os profissionais da educação física. É a partir dela que os profissionais da área recebem a adjetivação tecnicistas ou humanistas, em que os primeiros podem ser enquadrados de forma mais coesa como aqueles que seguem a tradição “competitivista” (Ghiraldelli Jr., 1989), cujas técnicas desempenha um papel fundamental na preparação dos “talentos” que buscam o alto nível. Já os chamados humanistas encontram sua coesão mais pela negação da técnica do que por saídas afirmativas. (FENSTERSEIFER, 2001, p.250)

A consciência de que técnica não é sinônimo de tecnicismo, nem sempre significa ou nem sempre se traduz em práticas diferenciadas ou transformadoras. Muitos colegas da área, não parecem de fato saber o que isso significa. Suas práticas são contraditórias com seus discursos. Porém, na maioria das vezes, não percebem isso.

Sobre as interpretações errôneas a respeito de técnica que se criou e se cristalizou ao longo dos anos, muitas infelizmente, ganharam espaço dentro das universidades, através da prática docente e do discurso de alguns professores. O que é gravíssimo, já que estamos falando de um local de formação profissional. Logo, um espaço também, de formação de opinião. Em que se espera mais cuidado e zelo com conceitos fundamentais. Bracht (2000/1) destinou um texto inteiro para relatar os clichês mais equivocados sobre técnica. E uma das explicações que este autor traz é a seguinte:

> Tanto num jogo de tênis pela Taça Davis, quanto num jogo de frescobol numa praia qualquer, a técnica está presente (movimentos aprendidos para realizar fins). No entanto, o valor relativo da técnica empregada, o sentido e resultado social do emprego das técnicas são muito diferentes nos dois casos. Portanto, o que a pedagogia crítica em EF propôs/propõe, não é a abolição do ensino de técnicas, ou seja, a abolição da aprendizagem de destrezas motoras esportivas. Propõe sim, o ensino de destrezas motoras esportivas dotadas de novos sentidos, subordinadas a novos objetivos/fins, a serem construídos junto com um novo sentido para o próprio esporte.(Bracht, 2000/1, p.16)

Se compreendermos que técnica é importante independente do objetivo que se quer alcançar, seja ela para se disputar a Taça Davis ou jogar frescobol na praia, não dá para justificar mais currículos que neguem a técnica ou se limitem a dar vivências e mais vivências. Pois como o futuro professor irá escolher com que abordagem irá trabalhar, sendo ela tradicional ou crítica, se não é formado para dar conta de um conteúdo mínimo?!

Alguns acreditam que quando se fala de técnica está intrinsecamente se falando de esporte de rendimento e logo, também de tudo que de pior se pode imaginar, como renúncia, sacrifício, corpo máquina. E que a solução para esse dilema se encontra na antítese. O lúdico, o prazeroso, o informal, o espontâneo. E, de novo, encontramos a expressão pelos extremos.

Quando na verdade o lúdico não soluciona nem se opõe ao rendimento. Vale lembrar que quando atletas de alto rendimento no auge da carreira como o Neymar jogam bola, eles se valem do improviso em campo, por inúmeras vezes. Dá suas pedaladas, chapéus, canetas sem compromisso com o risco da falha. Pelo mero prazer, diversão de que pode dar certo ou não. A malandragem no futebol nada mais é do que sair da rigidez do futebol eficiente.

> É notória a constatação que várias técnicas utilizadas na prática esportiva não são eficientes do ponto de vista biomecânico ou estatístico, mas, por serem eficazes do ponto de vista do seu significado, continuam sendo praticadas, tornando-se tradicionais e sendo transmitidas às gerações seguintes. Um exemplo disso é a finta no futebol, construção técnica que estatisticamente não é das mais recomendáveis, uma vez que um grande número de tentativas resulta em pequena proporção de acertos e, menos ainda, de jogadas que resultem em gol. No entanto, driblar no futebol possui um conjunto de significados que remetem ao prazer, a brincadeira, à dominação do adversário etc., que fazem com que essa técnica perdure, para descontentamento de professores e técnicos esportivos que priorizam a prática do futebol de forma rígida e com possibilidade de vitória mais assegurada por parte de sua equipe. (DAOLIO, 2008, p.14)

Alguns defendem que o esporte não se dissocia do alto rendimento. Esquecem que até alcançar este tal alto rendimento, demanda tempo e um trabalho exaustivo para se chegar, se quer próximo de um movimento aceitável para padrões profissionais. Fora que, em uma turma tão heterogênea como na escola, isso é um enorme desafio para o professor. Além do fato, de que os próprios alunos podem ter outros interesses, como de executar os movimentos de maneira diversificada, autoral fugindo às regras e convenções. Regras e convenções estas que podem ser desencadeadas pela realidade local, pelas particularidades da região e pela cultura. O futebol, por exemplo, é um esporte super inventivo em manobras e estratégias. No entanto, para ser criativo não é preciso ignorar o que já foi construído socialmente, mas partir dele.

Outro radicalismo que alguns se colocam, é ao achar que para ser crítico é necessário negar a prática esportiva e se limitar a apenas dar aulas expositivas em sala de aula. Trazendo a reflexão como substituta da aula na quadra ou fazendo o aluno refletir sobre a prática. Contudo, quando se reconstrói o movimentar-se, a reflexão já é algo inerente, pois ela já é dotada de outros valores e condutas. Desta maneira:

> O esporte tratado e privilegiado na escola pode ser aquele que atribui um significado menos central ao rendimento máximo e à competição, e procura permitir aos educandos vivenciar também formas de pratica esportiva que privilegiem antes o rendimento possível e a cooperação. (BRACHT, 2000/1, p.19)

Diante do que já foi exposto, é possível notar como o comportamento na área epistemológica da educação física é, quase sempre, extremista ao dividir-se em lados totalmente opostos. Caminhando para o bom senso com uma dificuldade brutal.

É interessante notar que mesmo a EF tendo tantos conteúdos que podem ser explorados, durante quase todo nosso ensino básico e até mesmo graduações, o conteúdo preponderante é o esporte. No entanto, contraditoriamente, não sabemos dar um trato pedagógico aos esportes mais populares que permeiam nossa cultura.

É esmagadora a maioria de professores rotulados como críticos que ao fazerem seus planos de aula ou de ensino utilizam da palavra vivenciar, experimentar, e assim por diante para começar seus objetivos. Os alunos,

entretanto, merecem mais do que superficialidade. Merecem aprender, assimilar, apropriar-se de um conteúdo historicamente construído pela humanidade através da mediação didático pedagógica do professor.

É mais comum do que se imagina escutar coisas do tipo: *Já fiz aula de capoeira, mas não sei gingar; já fiz aula de vôlei, mas não sei tocar; já fiz aula de futebol, mas não sei conduzir; já fiz aula de ginástica, mas não sei rolar; já fiz aula de basquete, mas não sei arremessar; já fiz aula de natação, mas não sei flutuar.* Poxa! A pessoa já fez aula de tudo, mas não sabe nada. Existe o mínimo necessário para se dar ao menos segurança para o trato pedagógico. Isso não é discurso de quem defende a performance, o alto desempenho. Porém, é desesperador se deparar com pessoas que não tiveram o mínimo de oportunidade de aprender algo no ensino básico e que ao escolherem uma graduação em educação física saem quase do jeito que entraram, sem saber o basal e com uma grande insegurança de ter que ir para "o chão da escola". Muito do discurso vamos viver, não vamos aprender, é fruto da compreensão de que:

> Esta visão da razão, como razão técnico-científica, conduziu os profissionais da educação física, por um lado, a hipervalorizar os conhecimentos técnicos-científicos, os quais propiciavam atingir "melhores resultados" (leia-se performance) e, por outro lado, aqueles que negavam radicalmente estes conhecimentos refugiando-se em um humanismo pré-moderno, para não dizer arcaico. Enfim, duas formas de idolatria à técnica, pois, segundo Morin (1990, p.84), "idolatrar a técnica não é só fazer dela objeto de culto, mas também considerá-la como um ídolo a derrubar". (FENSTERSEIFER, 2001, p.253)

É comum se escutar que o tempo da disciplina não é suficiente para sair da experimentação. Que, portanto, será dado apenas noções de tal prática. A pessoa que se sustenta nesse tipo de discurso, de duas uma: Ou é egoísta, e nega o conhecimento que tem; ou realmente é um profissional vazio de conteúdo e de conceito e não consegue ir além do superficial. Sobre aspectos relevantes na docência, a visão Crítico Superadora defende que "esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, p.41, 2009)." É importante notar que se fala em aprendizagem e não em vivências.

Se é quase unânime entre os docentes universitários, que não aprendemos o esperado em determinadas disciplinas porque o tempo não é suficiente, então o

tempo pedagogicamente necessário para aprender, do qual fala o Coletivo de Autores, está sendo ignorado pelos currículos de formação que se dizem regidos por uma concepção crítica.

Não estamos falando aqui do papel da extensão e da formação continuada. Que sim, são importantes. Estamos discutindo o que é cabível e esperado em uma formação inicial.

Ao contrário do que muitos adeptos do Coletivo de Autores acreditam a técnica não é um aspecto negado por estes. Ela é um meio para se chegar a determinado fim, sobre isso é descrito a seguinte situação:

> Para o bom desempenho do jogo é fundamental que as atividades corporais, as habilidades e o domínio da técnica de cada jogador (levantador, sacador, cortador, receptor, defensor etc.) se relacionem, não na reduzida idéia de equipe ou conjunto somente para vencer, mas sim na perspectiva da compreensão das múltiplas determinações no desempenho de um jogo. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.42)

Outra abordagem da educação física que também não desconsidera a importância da técnica na mediação pedagógica é a Crítico Emancipatória. Defendendo a proposição de que trabalho, interação e linguagem são três categorias fundamentais no processo de ensino que devem levar ao desdobramento da capacidade objetiva, social e comunicativa. É descrito que:

> Para a competência objetiva vale que o aluno precisa receber conhecimentos e informações, precisa treinar destrezas e técnicas racionais e eficientes, precisa aprender certas estratégias para o agir prático de forma competente. Precisa, enfim, se qualificar para atuar dentro de suas possibilidades individuais e coletivas e agir de forma bem-sucedida no mundo do trabalho, na profissão, no tempo livre e, no caso, no esporte. (KUNZ, 2001, p.40)

É necessário ensinar a técnica, mas ensinar só técnica se torna um problema. Visto que, uma circunstância dramática se instala no momento em que os limites humanos são subordinados as exigências gerada pela técnica, passando por cima das reais potencialidades e possibilidades que cada pessoa tem. Esquecendo da singularidade, particularidades presentes em cada um impõem uma falsa universalização, normatização, que implica, no alto rendimento, ao doping e tantas outras agressões a individualidade humana. São valores que, dessa forma, entram nas academias e escolas e levam as pessoas a buscar a todo custo uma padronização alienadora. Assim,

> O que deve preocupar, segundo Paz, é a capacidade que tem a técnica (moderna, industrial) de “uniformizar sem unir”, seu universalismo é empobrecedor ao suprimir peculiaridades nacionais e regionais, ameaçando com isso a própria história, uma vez que esta, no seu entendimento, faz-se pelo confronto e síntese de culturas diferentes, pois é na “experiência do outro” que reside o segredo da mudança e da própria vida. Conforme Paz, “A técnica moderna operou transformações numerosas e profundas, mas todas na mesma direção e com o mesmo sentido: a extirpação do outro” (FENSTERSEIFER, 2001, p.254)

Portanto, é importante que o professor se auto avalie. Fazendo perguntas a si mesmo como, quais são meus objetivos? Foram alcançados? A técnica tem sido meio ou fim? Tenho reforçado a exclusão, o rendimento, a fragmentação em minhas aulas?

A própria idéia de tática deve ser resgatada, posta em xeque, e utilizada nas aulas de educação física, sem, contudo, ser algo engessado, pronto e acabado. Sem ficar preso a apenas jogadas ensaiadas e sistemas de jogos já existentes. Mas pode-se incentivar a criação, a estratégia, a inteligência dos alunos.

> Desse modo, é a dimensão tática que dá sentido ao jogo. Tática deve ser pensada como necessidade de desenvolvimento do jogo, o que é melhor de se fazer em determinada situação ou, como dito anteriormente, “as razões do fazer”, que complementam e dão sentido ao “modos de fazer”. Se a técnica for considerada como um fazer mecânico, reproduzindo rígidos modelos de execução, será perdido o caráter autoral, singular e variável da técnica como construção humana, com significados culturais específicos. Será perdida também a possibilidade de criação, de solução de problemas, de se fazer de forma singular. (DAOLIO, 2008, p.15)

O caminho para as aulas de educação física escolar não está em trazer o mundo dos holofotes esportivos, midiáticos e reproduzi-los na realidade escolar como uma micro esfera. E mais uma vez, também não é ignorando ou negando a técnica que faz de um professor alguém intelectual. Uma direção pela qual Kunz aponta é a de:

> Em lugar de ensinar os esportes da educação física escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, numa concepção crítico-emancipatória, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades. Isso implica que no ensino além do trabalho produtivo de treinar habilidades e técnicas – que nunca deixam de ser importantes – devem ser considerados dois outros aspectos que, em muitas instâncias, são mais importantes. (KUNZ, 2001, p.36 e 37)

As aulas de Educação Física não devem ser território para o princípio da sobrepujança. O professor tem que ter cuidado para não transformar diferenças em desigualdades. Evitando a exclusão de meninas e chacotas por parte dos colegas. O professor deve dar aulas utilizando a técnica, mas não tendo a técnica como finalidade.

> Além de saber ensinar as técnicas e regras necessárias para a prática do basquetebol, por exemplo, o professor precisa entender e discutir com os alunos o sentido cultural deste esporte, em qual momento histórico ele foi criado, e como chegou ao Brasil, o sentido de suas regras, as dificuldades que ele gera nos alunos, as exigências para a sua prática. Mais que isso, o professor deve incentivar os alunos a descobrir movimentos espontâneos que poderão ser úteis para a prática desse esporte. Portanto o trabalho do professor deve ser muito mais efetivo e consciente do que a simples transmissão técnica dos fundamentos do jogo. (DAOLIO, 1997, p. 23)

Utilizar o acervo cultural dos alunos e sua relação com os movimentos corporais através da mistura do conhecimento sistematizado de uma prática esportiva e do conhecimento corporal popular se faz interessante em ambiente escolar. Este tipo de iniciativa estimula a criatividade e é bem aceita entre os alunos. Uma prática pedagógica deste nível mostra que o professor enxerga o corpo não como parte do homem, mas como o próprio homem.

Outra coisa é criar na organização do trabalho do professor, uma dinâmica em que os alunos se tornem protagonistas ou co-autores do trabalho de aprender os conteúdos tanto específicos da educação física, quanto dos conteúdos que interdisciplinam com ela.

# CAPÍTULO III
# PESQUISA EM AÇÃO

Ao longo do capítulo 1 e 2 pudemos discutir a curvatura da vara no currículo e no trato com a técnica. A técnica, que por sua vez, tem uma implicação enorme com a área da educação física.

Neste capítulo discutiremos a importância dos dois temas tratados anteriormente e suas relações com os conceitos, práticas e formações, dos alunos que se especializaram em educação física escolar pela Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás.

A análise interpretativa dos dados se deu a partir de referências das ciências humanas, pois permiti um trato mais completo com o universo pesquisado.

A pesquisa teve caráter qualitativo com estudo de caso. Caráter qualitativo, pois não se prendeu a quantidade de questionários. Houve a preocupação em se ter acesso a um material rico em informações, sem necessariamente, ser extenso em número de participantes. O estudo de caso se configurou pela especificidade do grupo pesquisado, ou seja, pequeno, com alto índice de evasão e a mercê da boa vontade e disponibilidade das pessoas em participar. (GIL, 1991)

O tipo de amostragem se encaixa na não probabilística por acessibilidade, de acordo com GIL (1991). Visto que, o público alvo eram os professores que ingressaram no curso de especialização em educação física escolar da FEF/UFG e que tivessem condições de contribuir com a pesquisa.

O grupo pertencente à pesquisa foi escolhido por já serem graduados em educação física, já terem trabalhado em ambiente escolar e por terem buscado a mesma formação continuada. Fatores que se enquadram com o universo que a pesquisa quis alcançar.

O questionário foi enviado virtualmente, no mês de março de 2013, para cada aluno que frequentou a aulas da especialização até o segundo semestre de 2012. Visto que, havia perguntas sobre a pós graduação, que quem desistiu anteriormente,

poderia ao responder, comprometer a análise dos dados. O questionário foi enviado a, aproximadamente, 20 pessoas e foi composto por 12 questões abertas. A devolução dos questionários ocorreu até o início de Abril de 2013. Nem todos os participantes quiseram se pronunciar sobre todos os temas abordados.

Sobre a adesão a pesquisa: alguns colegas alegaram falta de tempo para responder; outros se comprometeram em responder, mas nunca o fizeram; e, ainda, houve os que nem se pronunciaram è respeito, ignorando todas as minhas formas de contato.

O que todos os alunos da especialização têm em comum é o fato de terem buscado uma formação continuada. Uma diferença marcante entre os discentes é a pluralidade de formações. Os alunos possuem formação inicial realizada em diferentes instituições. Mesmo os alunos que se graduaram na mesma faculdade tem formações variadas. Seja por ter sido em diversos espaços de tempo, seja por ter priorizado olhares particulares sobre a área. É possível notar essa e outras características no decorrer das respostas dos questionários.

Em meio a tantas abordagens sobre educação física escolar fica fácil entender as diversificadas respostas sobre a definição de educação física apresentadas pelos colegas. Entre elas:

> R1 - A Educação Física vem ao longo dos anos acompanhando as mudanças históricas e sociais. Se definindo como disciplina que busca tratar pedagogicamente os conhecimentos da cultura corporal do movimento.
>
> R2 - São atividades físicas planejadas e estruturadas que estuda e explora as capacidades físicas, cognitivas e fisiológicas do ser humano, do movimento humano.
>
> R3 - EF é um campo do conhecimento que estuda o corpo e seus desdobramentos como os movimentos humanos e as práticas corporais desenvolvidas por esse corpo.
>
> R4 - EF é uma disciplina que envolve a área de história, biologia e um pouco de exatas. Por ser ligada intrisecamente ao corpo humano e ao esportes, envolvendo sobre história, sociedade, cultura, medicina, biologia, educação, etc., e é voltada para educação de cidadãos conscientes com a saúde física e conhecimento intelectual.
>
> R5 - Uma ciência que estuda o corpo, seus movimentos e saúde.
>
> R6 - Disciplina que trata pedagogicamente e os conteúdos da cultura corporal
>
> R7 - A Educação Física é uma prática pedagógica que se apropria de diversas áreas do conhecimento como a filosofia, a sociologia, a biologia, a psicologia e fisiologia.

Não é possível afirmar que uma resposta está correta e a outra está errada. O que é possível afirmar é que as respostas partiram de pressupostos, a maioria das vezes, diferentes.

Podemos identificar nas respostas, a influencia de autores como Valter Bracht, Coletivo de Autores, Go Tani, principalmente. Contudo, é interessante destacar aqueles que acreditam que a educação física seja uma prática pedagógica daqueles que acreditam que ela seja ciência.

A educação física, na compreensão de Valter Bracht (1999), não é uma ciência e sim uma prática pedagógica. Portanto, a educação física não deveria tentar se tornar uma nova ciência e, sim, se utilizar dela para se fundamentar.

Quando perguntados sobre o objetivo, a função social da educação física, as respostas são, em muitos casos, contraditórias com os paradigmas observados na primeira resposta.

> R1 - A função social da educação física é socializar de forma sistematizada os conhecimentos da cultura corporal (jogo, ginástica, dança, luta e esporte) que foram culturalmente construídos ao longo da história.
>
> R2 - Possibilitar aos alunos novos conhecimentos, inúmeras experiências, movimentar-se de todas as formas, que suas experiências anteriores têm importância e devem ser compartilhadas nas aulas. Torná-los críticos e participativos da vida social, acadêmica e também política. Fazê-los entender que a educação é para todos e que cada um pode modificar seu meio.
>
> R3 - Passar os conhecimentos acerca das práticas corporais existentes que foram constituídas ao longo da história pelos seres humanos.
>
> R4 - Como profª de EF tenho o papel de desenvolver melhorias na educação dos (as) alunos(as) porque estou responsável pela formação deles(as) no seu desenvolvimento congnitivo, afetivo e motor, e, precisamos de cidadãos conscientes
>
> R5 - Buscar a formação de um cidadão critico e capaz de minimamente mudar sua realidade.
>
> R6 - Estudar as experiências corporais/socais dos alunos na buscando o desenvolvimento humano.
>
> R7 - Contribuir para que o indivíduo se torne cada vez mais humanizado, por fim, educado.

Uma das respostas fala em socializar os conhecimentos da cultura corporal. Podemos notar uma semelhança com o que os PCNs defendem com função da educação física na escola.

Já não seriam alguns conhecimentos da cultura corporal socializados entre os alunos em outros espaços que não a escola? Como em parques, em clubes, nas ruas e nos próprios lares dessas crianças. Professor de educação física não deve ser sinônimo de animador, socializador. Até por que as pessoas já se socializam, independente da educação física, quando vão a bares, feras, supermercados, shopping Center, e em infinitos lugares, ou seja, quando se relacionam com terceiros em vários ambientes da sociedade. Como diz Valter Bracht (1999), o movimento que caracteriza a especificidade no trato com o conhecimento da educação física não pode e nem deve ser qualquer movimento, mas um que seja dotado de sentido e significado. Não algo solto como socializar. Pois a criança quando brinca com seus colegas também consegue socializar a brincadeira sem a necessidade da mediação do professor.

Quando perguntados sobre o que a educação física vem ensinando dentro do ambiente escolar notam-se opiniões diversas, porém o diagnóstico de que o esporte ainda é um conteúdo predominante, permanece.

> R1 - o geral a E.F. vem tentando ensinar apenas os conteúdos: esportes e jogos nas aulas.
>
> R2 - Saúde e a cultura corporal.
>
> R3 - De uma maneira geral o que vem sido discutido na educação física é o esporte, ou aquele conteúdo que se aproxima com as experiências corporais dos alunos.
>
> R4 - Define-se os conteúdos da Educação Física na Educação Básico por meio de diretrizes no âmbito nacional, estadual, e municipal. Mas, acredito que fica a cargo de cada professor identificar aquilo que sua realidade escolar permite e necessita a ser ensinado, a fim, de apresentar para seu aluno aquilo que é de mais moderno e importante para sua educação.

Eles se baseiam, provavelmente, na hora de responder esta pergunta no que eles próprios devem vir ensinando e também no que vêem e ouvem falar de seus colegas de profissão.

Podemos observar que o esporte, pela maioria das respostas, ainda é o conteúdo de maior destaque em ambiente escolar. Porém, como criticar o professor que tem este tipo de conduta dentro da escola, se grande parte das graduações em licenciatura em educação física também tem a predominância do esporte dentro da grade curricular?

Quando perguntado se eles se sentem capazes de ensinar eixos sugeridos pelo “Coletivo de Autores” como, jogos, dança, esporte, lutas e ginástica. Não houve muitas surpresas, foram palavras já esperadas.

> R1 - Não. Teria que aprofundar meus conhecimentos a cerca da dança e lutas para conseguir ensiná-los minimamente na escola.
>
> R2 - Não me sinto capaz de ensinar lutas e dança.
>
> R3 - Sim, me sinto capaz, porém teria que estudar além do necessário para poder passar o conteúdo com firmeza e propriedade, haja vista que o esporte marcou muito minha vida e me espelho nele para dar aulas.
>
> R4 - Um pouquinho, bem pouquinho de cada coisa.
>
> R5 - Busco trabalhar todos em sua totalidade, mas minimamente me sinto capaz de ensinar.
>
> R6 - Não, somente os que tenho afinidade, os demais faço uma discussão teórica e tento fazer uma aproximação prática buscando em alguns alunos alguma afinidade que eu não possa ter.
>
> R7 - Com exceção das lutas sim.

Em sua maioria, a dificuldade detectada foram lutas e danças. Com exceção de alguns, a maioria se sente incapaz de abordar todos os conteúdos sugeridos pela abordagem Crítico Superadora. Seria a extensão dos conteúdos um problema ou a formação destes profissionais?

> Admito que as dificuldades em implementar a perspectiva crítico superadora decorrem de muitos fatores que se coadunam, entre os quais destaco a questão da formação continuada dos professores, a desvalorização do magistério, o arrocho salarial, as péssimas condições de trabalho, entre outras. Para implementar essa proposta, são necessárias condições objetivas e subjetivas. Sem determinação política, sem convicção, sem financiamento, sem base teórica, fica muito difícil implementar qualquer proposta educacional. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.165)

Investigando quais as possíveis causas da falta de intimidade com certos conteúdos da cultura corporal, nasce indagações como: Quais conteúdos básicos da educação física escolar foram negados durante sua formação e em quais etapas como (ensino básico, graduação, especialização) foram perpetuados essa ausência?

> R1 - Dança (ens. básico), Lutas (ensino básico), Ginástica (ens.básico)
>
> R2 - Acho que nenhum conteúdo foi negado, nem no ensino fundamental e nem na graduação, pois estudei em escola particular (1º e 2º grau). Na graduação minha formação foi quase que totalmente prática (jogos, lutas, dança, ginástica e esporte). As teorias da educação vi ano passado na

> especialização e como nunca trabalhei nas escolas, não sinto na pele o que faltaria se trabalhasse nesses locais.
>
> R3 - Conteúdos menos conhecidos tais como jogos com raquetes, conteudos que envolvam o circo, e a dança que foi muito superficial, não foi negada, mas não me deu subsidios para trabalhar na escola.
>
> R4 - Gênero e sexualidade teve início na Especialização
>
> R5 - Conteúdos referentes ao ensino da educação física na infância, no caso da graduação.

O labor de ser professor é constante. Mesmo ao ter conteúdos ausentes ou superficiais durante alguma ou toda parte de sua vida, o bom professor sempre busca uma formação continuada para suprir suas deficiências. Contudo, algumas condutas fazem com que se forme um círculo vicioso.

Imaginemos uma cena mais comum do que alguns pensam. Um aluno que passa sua formação básica inteira tendo como conteúdo apenas esporte e resolva se graduar em educação física. Em sua formação inicial essa pessoa tem algumas disciplinas como dança, lutas, ginástica tratada de forma superficial e até a ausência de outros conteúdos pertencentes à cultura local. O problema desta pessoa seria apenas falta de formação continuada? Seria por falta de este aluno correr atrás do conhecimento? Freitas em seu texto “A internalização da exclusão” afirma que é crueldade deixar a cargo do próprio aluno a função de “aprender a aprender”. Entre vários fatores ele aponta isso, como um efeito do mundo neoliberal, em que se tiram a responsabilidade cada vez mais do professor pelo processo de ensino e aprendizagem consolidando um mundo cada vez mais individualista. E o fracasso pelo não aprendizado, pela não busca de conhecimento, pela dificuldade de acesso é apenas do aluno, neste caso o aluno que se forma para ser professor.

> Os mecanismos de transferência de responsabilidade do Estado para o indivíduo são bastante conhecidos no âmbito das políticas públicas neoliberais. Na questão do emprego isso é notório. Emprego é substituído por empregabilidade – ou seja, a capacidade que o INDIVÍDUO acumula de obter emprego a qualquer momento. A desresponsabilização vem na esteira da minimização do Estado, que transfere responsabilidades para os indivíduos ou para entidades não governamentais. Dessa mesma forma, a escola como local de preparação de relações sociais, deve ensinar os alunos a serem donos de sua própria aprendizagem e de reforço para o aluno em caso de necessidade -, uma espécie de “teoria da focalização” na escola. O aluno deve responsabilizar-se pela sua aprendizagem. Caso não o faça, será reprovado pela vida e a culpa será apenas dele. A desresponsabilização do professor faz parte de uma redefinição de seu papel no processo de aprendizagem, com base em um modelo individualista de desenvolvimento pessoal: a cada um segundo o seu esforço. Deve-se “aprender a aprender”. (FREITAS, 2002, p.317 e 318)

Nestas circunstâncias, não parece ser uma realidade apenas de ambiente escolar, mas também algo peculiar ao universo acadêmico. O aluno, futuro professor, é responsabilizado por aquilo que não sabe ou que não conseguiu aprender ao longo de toda a vida.

Bourdieu e Passeron (1975) chamam de capital cultural tudo aquilo que a classe social dominante coloca como sendo a cultura que tem valor e prestigio e é de fácil acesso a estes, mas que apresenta muita dificuldade para a classe trabalhadora se apropriar. Podendo se manifestar de forma explicita e implícita.

A forma explicita seriam, no meio acadêmico, os diplomas, títulos, publicações, domínio de certos conhecimentos elitizados como dança, ginástica e lutas. A oportunidade de acesso a esse mundo parece ser para todos, mas não é. O sistema capitalista coloca como se as pessoas estivessem em pé de igualdade para se apropriar da cultura, seja ela cultura corporal ou simplesmente cultura, mas não é bem assim. Pode-se imaginar o contexto abaixo não só como o dá escola, mas também como o da universidade.

> Em Boudieu e Passeron, contrariamente a outras análises críticas, a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem de que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes aparece como algo estranho e alheio. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem sucedidas na escola (...) As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e jovens das classes dominantes vêem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social. (SILVA, 2002, p. 35)

Algumas faculdades, mesmo tendo um currículo dentro da perspectiva crítica acabam por colaborar para a reprodução das desigualdades. Quando fazem a

diferenciação de seus alunos a partir do histórico de vida, de cada um, adquiridos por ocasiões anteriores a graduação.

Este cenário se reproduz no ambiente acadêmico, pois poucas pessoas antes de entrar numa faculdade de educação física tiveram acesso a aulas de dança, luta ou ginástica. Seja pela questão de recursos financeiros, pela distância dos locais que oferecem essas modalidades ou outros motivos E quando tem contato com essas esferas no curso superior, a maioria das vezes, não experimentam-na de forma suficiente para sentirem-se preparados para trabalhar com elas.

Ou a exigência que se faz ao professor de que ele saiba, trabalhe com toda a extensão (minimamente: jogo, dança, esporte, luta, ginástica) da cultura corporal para se ensinar na escola é exagerada, ou é um fator cruel e excludente para se classificar bons e maus professores.

Mediante tudo isso ainda se culpa e critica o professor-aluno, futuro professor exaustivamente por não ter essa bagagem de conteúdo. Também se responsabiliza o professor por não buscar uma formação continuada. Como se fosse fácil para um professor com carga horária de 40 a 60 horas semanal ganhando mil e poucos reais por mês e tendo uma família, arranjar tempo, dinheiro e disposição para suprir ou correr atrás de um déficit de formação. Definitivamente não é só por culpa dele, talvez a culpa menor seja a dele. É o sistema que nega o acesso, oprime através das condições de trabalho e de vida, e ainda assim, cobra pelo desempenho.

> Os alunos não chegam à escola em condições de igualdade em relação às oportunidades que tiveram. “Lavado”, esse capital inicial é legitimado como se tivesse sido obtido pelo esforço pessoal de cada um. A desresponsabilização do professor deixa cada aluno a mercê de seu próprio esforço, a mercê de sua própria “acumulação primitiva” – que para as camadas populares inexiste ou é pequena. As opções dentro do sistema escolar e as formas de sair de dentro dele são produzidas neste processo. Por isso que a metodologia do “aprender a aprender” é uma forma de legitimação, no interior da escola, das diferenças sociais previamente existentes. (FREITAS, 2002, p.318)

É viável, mais uma vez, trocar o termo escola da citação por universidade. Pois, os alunos que chegam à universidade não chegam com a mesma bagagem de conhecimento.

Voltando aos dados da pesquisa. Sobre a expectativa que tinham quanto à especialização em educação física escolar, se foi alcançado, os questionários mostraram o seguinte:

> R1 - Minimamente foi alcançado sim, porém esperava bem mais dessa pós-graduação.
>
> R2 - Busquei me atualizar, pois na minha formação não tínhamos disciplinas que tratavam das abordagens da EF. Foi alcançado como imaginei, um pouco repetitivo, mas me satisfiz.
>
> R3 - O objetivo foi preencher alguns conhecimentos que passaram desapercebidos por mim na graduação, bem como acrescentar de modo prático o trato pedagógico dos conteúdos da EF, que são no meu ponto de vista uma das principais dificuldades da área na escola.
>
> R4 - Buscava atualizar-me sobre Educação hoje e foi minimamente alcançado.
>
> R5 - Formação continuada, em relação a especialização deixou a desejar enquanto formação continuada, por se tratar de uma especialização em educação física escolar trabalhou se muito conteúdos que para mim não tem relação com a escola e as relações com a escola foi visto superficialmente.
>
> R6 - Ampliar meus conhecimentos na área da educação física, continuar dentro do ciclo de aprendizagem da educação física e discuti-la. Procuro avançar ainda mais nos estudos – mestrado e doutorado.

Os colegas, em peso, apontam para uma expectativa criada sobre a especialização que foi, apenas, minimamente suprida. Alegam que foi repetitivo, que esperavam mais e que não estreitaram com a temática que se propunham; a escola.

Sobre isso, Ribeiro (2003), defende que a universidade cobra que seus alunos tenham segurança no trato pedagógico, porém, lembra que a própria universidade não dá subsídios para isto. Uma vez que, o mundo atual sofre mudanças com uma velocidade enorme e a academia não consegue acompanhar essas mudanças.

A universidade se esforça para acompanhar essas transformações, porém a fragilidade dos cursos e departamentos impede que as mudanças aconteçam na mesma velocidade que ocorre fora da universidade.

Mediante este questionamento levantou-se outro, qual seria o papel da formação inicial e da formação continuada.

> R1 - A graduação deve buscar uma formação ampliada, visando mostrar as diferentes possibilidades de atuação do profissional de educação física. Não cabendo nesse período especializar os alunos em determinadas áreas. Já a formação continuada objetiva responder a questões mais pontuais de determinadas práticas, ou seja, busca uma especialização em determinados conhecimentos de interesse daqueles que as procuram.
>
> R2 - Papel da graduação é formar professores para atuar no chão da escola. Deveria ser mostrada a realidade nua e crua, que a distância entre teoria e prática é muito grande e de que forma poderíamos diminuir essa distância. Mais aulas práticas utilizando as teorias estudadas.

> R3 - Graduação formação para uma atividade profissional e formação continuada, pelo que entendo acompanhamento dos requisitos necessários continuidade na área de conhecimento educacional para um trabalho de qualidade.
>
> R4 - Formar um professor capaz de exercer a função docente, um maior aprofundamento que a graduação talvez não tenha conseguido solucionar.
>
> R5 - Instruir, minimamente, o trabalho dos estudantes para que possam dialogar com a profissão no dia-a-dia.
>
> R6 - O papel da graduação é oferecer a formação inicial ao futuro profissional. No sentido, de que ele possa conhecer o leque de conhecimento da área que escolheu como profissão. Já a formação continuada, como apropriação de conhecimento, é um afunilamento daquilo que o profissional pretende realizar no cotidiano profissional.

Sobre os anseios que se esperam de uma formação inicial e de uma formação continuada, notamos certo descontentamento por parte dos colegas. Seja manifesta na própria culpabilização, seja na insatisfação com o processo formativo. Ou as duas situações simultaneamente.

O sentimento de individualização da culpa já foi analisado neste trabalho. O processo formativo também já foi discutido, mas pode-se complementar essa sustentação, mais uma vez, pelo olhar histórico das licenciaturas e suas formações continuadas. Assim:

> Como conclusão desse rápido escorço histórico constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148)

A história do currículo no Brasil, como esboçado no capítulo 1, não deu conta de resolver, minimamente, as questões enfrentadas pela educação escolar e por consequência, a acadêmica.

Perguntados se possuem tranquilidade para ensinar conteúdos que não tem intimidade no trato pedagógico, apresentaram as seguintes respostas:

> R1 - Tranquilidade não, porém a partir de estudos, pesquisas e vivências me sinto mais capaz de tratar pedagogicamente esse conteúdo.

> R2 - Não. Eu teria que estudar novamente este conteúdo, experimentá-lo na prática, dominar as técnicas presentes para melhor ensinar meus alunos.
>
> R3 - Sim, me sinto, no entanto tenho q estudar antes para ter propriedade nas aulas e não ser surpreendida com perguntas que não saberei responder.
>
> R4 - Busco estudar o maximo para que tenha tranqüilidade para solucionar as falha na aprendizagem do aluno.
>
> R5 - Não tenho tranqüilidade, porém busco estudar e me qualificar para isso. Não faço da minha limitação uma entrave na minha OTP.
>
> R6 - Não. Por que os conteúdos da Educação Física necessita de um conhecimento de seus fundamentos em vivencias (tem que estar na carne) para serem posteriormente ensinados.

A maioria dos professores responderam que não tem tranquilidade para ensinar um conteúdo do qual não possuem intimidade no trato pedagógico. E mais uma vez se culpam por não saberem e se justificam com o argumento de que se estudarem, se pesquisarem conseguirão. Como se esta condição fosse tão simples e acessível para o professor, vinculado ao sistema do capital e do neoliberalismo, onde tem a sua força de trabalho cada vez mais explorada e em condições mais precárias de exercício e remuneração. O tempo no mercado neoliberal é dinheiro. Portanto, dinheiro que a classe trabalhadora (leia-se neste caso, professor) pouco tem para investir neste tal de tempo para estudar e pesquisar. Gerando um ciclo opressor no professor por enfrentar tantas dificuldades para se qualificar.

Quando se fala que o professor de educação física deve se apropriar da cultura historicamente produzida pela humanidade manifesta através da cultura corporal para disponibilizar aos alunos, desencadeia um processo de marginalização do professor, que muitas vezes não teve em seu histórico de vida, a oportunidade de se apropriar de todos os eixos da cultura corporal.

> O domínio simbólico, que é o domínio por excelência da cultura, da significação, atua através de um ardiloso mecanismo. Ele adquire sua força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo a cultura. Os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas não são a cultura. Agora é que vem o truque. A eficácia dessa definição da cultura dominante como sendo a cultura depende de uma importante operação. Para que essa definição alcance sua máxima eficácia é necessário que ela não apareça como tal, que ela não apareça justamente como o que ela é, como uma definição arbitrária, como uma definição que não tem qualquer base objetiva, como uma definição que está baseada apenas na força (agora propriamente econômica) da classe dominante. É essa força original que permite que a classe dominante possa definir sua cultura como a cultura, mais nesse mesmo ato de definição oculta-se a força que torna

> possível que ela possa impor essa definição arbitrária. Há, portanto, aqui, dois processos em funcionamento: de um lado, a imposição e, de outro, a ocultação de que se trata de uma imposição, que aparece, então, como natural. (SILVA, 2002, p. 34 e 35)

Deste modo, contraditoriamente, a proposta crítico superadora ao se classificar como uma pedagogia emergente para a classe trabalhadora acaba por servir sem intenção, aos interesses da classe dominante. Quando sugere que os professores possibilitem aos seus alunos o ensino de jogos, lutas, danças, esportes e ginásticas. Sendo um conteúdo demasiadamente extenso e de difícil acesso para "aquisição" do professor. Reforçando, assim, algo que pertence em grande parte, à cultura dominante.

Sobre o olhar de que ao aluno deve ser oportunizado o acesso a cultura corporal, não há contradição, mas sobre o olhar de que o professor que tem que ter acesso e condições de apropriação do conhecimento para não negá-lo ao aluno, existe a contradição.

Tanto que um dos colegas afirma que não tem tranquilidade para ensinar alguns conteúdos, pois o conhecimento da educação física deve estar "na carne" para poder ser ensinado. Em outras palavras, ele quer dizer que se não se apropriar do conhecimento antes, não conseguirá ensinar. E que não teve a oportunidade de ter intimidade com alguns conteúdos da cultura corporal e que, portanto, não se sente confortável para ensinar.

Na pesquisa de campo, os professores participantes da pesquisa voltaram a expor de forma mais particular como foi o histórico de formação deles em relação à cultura corporal.

> R1 - No meu ensino fundamental não aprendi nenhum dos conhecimentos da cultura corporal. Só fui ter acesso ao estudo do esporte no meu ens. Médio ao estudar no CEFET, porém dentro de uma visão a crítica desse conteúdo. Já na graduação tive a oportunidade de vivenciar os conteúdos: jogo, esporte, dança, ginástica e lutas, porém os professores desses diferentes conteúdos os ensinaram dentro de diferentes perspectivas de E.F. não focando dentro dos mesmos referenciais.
>
> R2 - Sim, como falei anteriormente, na educação básica estudei em escola particular e tive oportunidade de experimentar todos os conteúdos. Na graduação, ESEFEGO, o curso foi essencialmente prático e tivemos todos os conteúdos que atualmente representam a cultura corporal.
>
> R3 - Nao. Estudei em escola particular e não precisava frequentar as aulas de EF. Só tive contato com o esporte e fora da escola.

> R4 - Na educação básica nos primeiros anos foram disponibilizado a ginástica, e na graduação foi minimamente fornecido todos estes conteúdos.
>
> R5 - Na educação básica consideravelmente, na graduação sim!
>
> R6 - Na educação básica apenas jogos, esporte e um pouco de dança. Na graduação foram todos, mas com muita superficialidade em lutas.

Sobressai entre as respostas uma faceta ainda não analisada aqui. Uma colega afirma não ter tido acesso pelo fato de ter estudado em uma escola particular e esta não obrigar os alunos a frequentar as aulas de educação física escolar.

Este tipo de dinâmica escolar permite que o aluno faça aulas em clubes, academias e outros espaços, e tragam a frequência juntamente com a nota assinada e carimbada pela instituição para ser validada no boletim escolar.

Com esse tipo de permissão o aluno pode fazer uma única modalidade a vida inteira e será aceito de forma satisfatória pela instituição escolar. Nessa perspectiva, fica a cargo do aluno escolher quais elementos da cultura corporal quer aprender. Se será só uma, ou se irá passar por outras no decorrer da vida escolar. E isso, sem ter a noção de que está se apropriando de um conhecimento que, no futuro poderá ser importante ou inexistente, caso opte por cursar uma graduação em educação física.

A terceirização da educação física escolar se torna um problema, pois tira a obrigatoriedade de participação nas aulas de educação física dentro de ambiente escolar. Contribuindo para uma visão fragmentada da educação.

> Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. (SOARES et. al., 2009, p. 43)

Sendo a cultura corporal um patrimônio da humanidade que necessita ser transmitida e assimilada pelos alunos na escola, com e terceirização da educação física este conhecimento começa a ser sonegado para alunos que futuramente podem se tornar professores de educação física e chegarem à graduação sem nenhum contato com algumas esferas da cultura corporal. Acabando, por vezes, sem intencionalidade, negando aquilo que lhes foi negado. Não por maldade, mas por despreparo para ensinar.

Outra característica comum nas escolas que não foi mencionado pelos colegas na pesquisa, são as seleções que acontecem nas escolas públicas e particulares com base na aptidão física dos alunos para terem aulas de determinadas modalidades, como dança, futebol, e tantas outras. Gerando a exclusão de grande parte dos alunos. Como se alguns alunos não fossem capazes de aprender, como se tivesse de existir um perfil para se aprender algum conhecimento da cultura corporal, como se escola fosse lugar para treinamento e seleção de alunos para determinada prática esportiva. Na escola, ou se oportuniza para todos ou para ninguém. Mas como isso não acontece, devemos ter clareza que a cultura não é algo neutro.

> Segundo Bourdieu, para entendermos completamente o que as escolas fazem, quem tem sucesso e quem não tem, não devemos ver a cultura como algo neutro, como algo que necessariamente contribui para o progresso. Ao contrário, devemos ver a cultura como algo tacitamente preservado pelas escolas e que contribui para a desigualdade fora de tais instituições. (APPLE, 2006, p. 68)

Assim, quando rotulamos alunos como inaptos para determinadas aulas que abrangem a cultura corporal, cultura corporal de movimento, cultura de movimento, ou seja, lá qual nome o professor dê para o objeto de estudo da educação física, acabamos por negar um conhecimento da cultura e por consequência reforçamos as desigualdades existentes na sociedade.

Outra pergunta feita para os alunos da especialização em educação física escolar foi: A graduação supriu os requisitos necessários para se exercer a docência escolar?

> R1 - Não supriu. Porém não devemos esperar respostas prontas do ens. Superior. A prática pedagógica, as trocas de experiências e formação continuada deve fazer parte do cotidiano dos professores.
>
> R3 - Não, tentou de maneira muito satisfatória, mas como toda graduação, deixou algumas lacunas que tento preenchê-las na pós.
>
> R4 - Acho que sim não pela graduação, mas sim pela minha busca.
>
> R5 - Relativamente.

Uma graduação, em qualquer área do conhecimento, deve dar uma formação inicial, ou seja, não dá conta de ensinar todos os conhecimentos pertencentes aquela área, porém de algum conhecimento ela deve dar conta de ensinar. Como já foi discutido demasiadamente no capítulo 2.

Sabendo que a técnica já foi uma vilã no processo educativo, se tornou importante sabermos, o que os colegas pensavam a respeito. Mediante isso, responderam o seguinte questionamento: Se a educação física deve se afastar da técnica em sua vertente crítica?

> R1 - A técnica deve ser considerada dentro de uma visão crítica ou não, como um elemento que foi construído ao longo dos anos, ou seja, o seu ensino não deve ser negado a nenhum aluno. Ao se falar de vertente critica não devemos cair no erro de considerar que as aulas dentro dessa visão busca apenas a reflexão, conversas, diálogos. Pelo contrário é a partir das experimentações e ensino de diferentes técnicas que temos que problematizar o ensino dos conhecimentos da cultura corporal.
>
> R2 - Jamais. As abordagens críticas não negam a técnica, ela sempre existiu. A diferença é que nas abordagens críticas ela não é o objetivo principal da aula, mas um meio utilizado para o aprendizado de qualquer conteúdo. Ela está presente na dança, nos esportes e nas lutas, o aluno tem que dominá-la minimamente para poder jogar, dançar e lutar, tudo dentro das suas possibilidades e limites. Sem sobrepujança e comparação com o outro.
>
> R3 - O lugar dele é juntamente com o conteudo da cultura corporal a ser desenvolvido. A tecnica existe e não pode ser negada, deve ser ensinada, assim como outros elementos da prática são ensinadas. Entretanto, não deve ter valoração maior em relação a outros aspectos.
>
> R4 - Não, pois não devemos negar a técnica ao aluno, acho que ela não precisa ser perfeita, mas a técnica deve ser repassada pelo professor e de forma critica, pois e o momento que se pode questionar o porque é assim.
>
> R5 - Não, devem ser parceiras, em uma relação linearidade.
>
> R6 - Não, porque o assim não seria uma vertente crítica, seria uma vertente pragmática.

Interessante a última resposta, que afirma que se a educação física na perspectiva crítica se afastar da técnica ela se torna um vertente pragmática. Pimenta (2002) argumenta justamente isso, o perigo do esvaziamento de conceito por parte do professor reflexivo quando adere a modinhas de tendências que ou negam ou enaltecem a prática. Para ele, o professor reflexivo significa um “conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico” (PIMENTA, 2002, p.47).

Sobre as várias vertentes da educação física escolar, existe o comentário de um autor sobre o que ele denominou educação física da desordem. Que seria a superação de vários dogmas extraídos de diferentes abordagens e instalados ao

longo dos anos no consciente dos profissionais da área, inclusive em relação à técnica. Desta maneira:

> A educação física da desordem não tomaria como seu objeto de estudo e aplicação o movimento humano; não atuaria sobre o ser humano como se ele fosse uma entidade apenas orgânica; não o veria também como expressão de uma inteligência cognitiva ou como manifestação de uma essência emocional. A educação física da desordem, embora devesse ser sempre crítica, não assumiria uma postura rígida em relação a sociedade; embora pudesse ter como modelo uma determinada estrutura social, reconheceria outros processos de desenvolvimento em busca desse modelo. A educação física da desordem não aceitaria a idéia de neutralidade científica e não recusaria seu papel de intervenção na sociedade, mas teria o cuidado para, reconhecendo as diferenças pessoais e culturais, não atropelar o processo de grupos com outros tempos e outros valores políticos culturalmente definidos. (DAOLIO, 2004, p.72 e 73)

Neste sentido, a pesquisa de campo foi finalizada com a seguinte interrogação: O que o aluno precisa aprender?

> R1 - Precisa aprender os conhecimentos da cultura corporal. Valorizando as questões históricas e socioculturais. Pois a partir de então poderão se sentirem como sujeitos críticos que devem atuar de forma ativa na sociedade.
>
> R2 - Todos os conteúdos da EF, saber como, por que e pra que aprendê-los. De forma crítica, participativa e contextualizada.
>
> R3 - Que a EF vai além do esporte e do futebol, que outras práticas pedagógicas também podem ser prazerosas.
>
> R4 - Deveria começar com as habilidades motoras, os esportes, gênero e sexualidade, culturas tradicionais e esportes modernos.
>
> R5 - Aprender a lidar com os conteúdos em suas interações sociais.

Não existe consenso entre os colegas sobre o que os alunos precisam aprender. Existem conflitos dentro de cada um sobre o modelo de educação que acreditam. Como pode ser observado nas respostas no decorrer do trabalho. Mostrando que ou não possuem clareza das abordagens que perpassam a educação física escolar, ou que são seres humanos críticos em constante transformação, que avaliam e a reavaliam a sua prática pedagógica de acordo com suas realidades e estão se encontrando ainda, se reconstruindo frente a um mundo em constantes mudanças. Por isso, não se rotulam nem se encaixam em nenhuma perspectiva pronta e acabada. Que determina o que ser e o que não ser; como pensar e como não pensar; o que é ser crítico e o que não é ser crítico; o que é certo e o que é errado.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso do presente trabalho, buscou-se responder ao problema delimitado: Quais as implicações da teoria da curvatura da vara expressa no currículo e, conseqüentemente, na prática pedagógica dos alunos que se especializam em educação física escolar pela FEF/UFG na turma 2012-2013? Para tanto, precisou-se ter como objetivo global compreender as implicações da curvatura da vara expressa no currículo e, consequentemente, na prática pedagógica dos alunos que se especializam em educação física escolar pela FEF/UFG na turma 2012-2013. Que se deram pela análise de como o currículo interfere na formação do sujeito; reflexão sobre a questão da técnica e a dicotomia dos extremos dentro das relações com algumas abordagens da educação física; entendimento da visão dos colegas à respeito dos questionamentos levantados.

A educação física passou por diversas mudanças ao longo dos anos. O contexto histórico ajuda na compreensão das mudanças ocorridas na área e também da estagnação de alguns conceitos.

O currículo, como uma forma de poder, influência na formação do sujeito enquanto cidadão, portanto, na sua forma de pensar. Por isso, durante toda a história da educação brasileira é possível notar o embates ideológicos por parte de alguns grupos.

A técnica, como algo específico, da área da educação física deve superar as análises reducionistas que ora a negam, ora a idolatram. Deve haver um equilíbrio. Sabendo que a técnica é sim importante para o trato pedagógico, mas ela não deve ser fim e sim meio.

A busca pela formação continuada deve promover em seus protagonistas uma reflexão sobre sua formação até onde chegaram e sobre a prática pedagógica que vem exercendo. Sem, contudo, individualizar a culpa pelas limitações no processo formativo. Entendendo que a análise é mais ampla e o problema não é particular de alguém, mas do sistema social e educativo que impera na contemporaneidade. Mészáros (2005) deixa claro que, os ideais iluministas, como por exemplo, igualdade, é uma mentira dentro das instituições escolares, pois a

estrutura social a que se baseia torna essa materialização impossível. A educação dentro da lógica do capital, não é igual para todos, e, sim, desigual, excludente. A igualdade foi uma promessa meramente formal, porque nunca se concretizou e não poderia se concretizar porque não há de fato nenhum tipo de igualdade.

Não existe nivelamento de oportunidades na aprendizagem para o aluno-professor, nem na formação anterior a graduação, nem na formação inicial ou continuada. Por mais que exista a busca pelo suprimento das lacunas da formação humana, elas nunca serão totalmente preenchidas. O conhecimento é extenso demais, inacabável.

Não dá para se exigir do professor conhecimentos mínimos de eixos de conhecimento tão vastos como é, jogos, dança, ginástica, lutas e esporte. Mesmo reduzindo aos da cultura local, ainda assim é imensurável a quantidade. É uma encruzilhada superar a superficialidade do conhecimento, o esvaziamento dos conceitos (Pimenta, 2002) e ao mesmo tempo não cair na especificidade crônica pela busca do suprimento das falhas de formação. (Medina, 1993)

É preciso entender a história de formação do sujeito que entra em uma licenciatura em educação física para entender o limite de suas superações concretas.  Para saber o que ele realmente pode oferecer, enquanto cultura por ele adquirida, ao longo de sua história de vida.

Os cursos de formação inicial e continuada não devem cobrar, rotular ou taxar os profissionais pelas suas limitações, como algo particular e individualizado, pois os próprios cursos superiores ainda não conseguem superar suas deficiências na condução do processo educativo, que por sua vez, interfere na futura prática pedagógica de seus formandos. (Saviani, 2009)

Que esta produção tenha servido para se colocar outras questões em debate, buscando alcançar mais clareza sobre alguns assuntos, e, assim, se aproximar do equilíbrio na curvatura da vara presente nas concepções que cada professor tem em relação aos temas abordados.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALVES, W. F. *A organização do trabalho pedagógico na formação continuada em educação física escolar: para além de um paradigma conservador.* www.efdeportes.com revista digital. Buenos Aires. Ano 9. Nº 64. Setembro de 2003. Acessado em 20 de Fevereiro de 2012.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado.* Rio de Janeiro: Graal, 1992.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo.* 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução : elementos para uma teoria dos sistemas de ensino.* Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social.* Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.

_____. *Esporte na escola e esporte de rendimento.* Revista Movimento. Ano 6. n. 12, 2000/1.

_____. *Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade.* Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl. 2, p. 23 – 28, 1996.

BRUHNS, H. T. et. al.; org. *Conversando sobre o corpo.* 5. ed. Campinas: Papirus, p. 100 -101, 1994.

CAPARROZ, F. E. e BRACHT, V. *O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física.* Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 28, nº 2, p. 21 -34, 2007.

CAPARROZ, F. E. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular.* 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta.* Campinas, SP: Papirus, 1988.

DAOLIO, J. *Cultura, Educação Física e Futebol.* Campinas: Unicamp, 1997.

_____. *Da cultura do corpo.* 3 ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Educação física e o conceito de cultura.* Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte.* Revista Pensar a prática 11/1: 9-16, jan./jul. 2008.

FENSTERSEIFER, P. E. *A educação física na crise da modernidade.* Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

FERRETTI, C. J. et. al; org. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo: Xamã, 1999.

FREIRE, J. B. e SCAGLIA, A. J. *Educação como prática corporal.* São Paulo: Scipione, 2003.

_____. *Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas e crianças)*. In MOREIRA, W. W. (org.). Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.* Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. *A internalização da exclusão.* Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299 – 325.

GENTILINI, J. A. *Comunicação, Cultura e Gestão educacional.* Cad. CEDES vol. 21. Nº54. Campinas. Agosto de 2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira.* 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GO TANI et. al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.* São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

KUNZ, E. *Transformação didático pedagógica do esporte.* 4. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

LOVISOLO, H. R. *Descontinuidades e continuidades do movimento higienista do Brasil do século XX.* Revista Brasileira Ciências do Esporte. Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

LUKESI, C. C. *Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação.* In: Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1992.

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo... e "mente": bases para a renovação e transformação da educação física* 8. ed. Campinas: Papirus, 1989.

_____. *Reflexões sobre a fragmentação do saber esportivo.* IN: GEBARRA, A. et. al. Educação física, perspectivas para o século XXI. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital.* São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil.* 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

NEGRINE, A. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil.* 2. ed. Porto Alegre: Edita, 1998.

OLIVEIRA, V. M. *Consenso e conflito da educação física brasileira.* Campinas, SP: Papirus, 1994.

PALAFOX, G. H., TERRA, D. V. *Introdução à avaliação na Educação Física escolar.* Pensar a Prática, vol 1, nº 1, jan/jun de 1998.

PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo: construindo uma crítica.* In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexive no Brasil: genes e crítica de um conceito. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, R. J. *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes.* Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RODRIGUES, A. T. *A universidade brasileira: instituição formadora e organização administrada.* Coleção Funape. Goiânia: editora ufg, 2013.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. *Escola e democracia.* 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.* Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143 – 155, jan/abr. 2009.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.* 2. ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2002.

SOARES et. al. *Metodologia do ensino de educação física.* 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, C. L., TAFFAREL, C. N. Z., ESCOBAR, M. O. *A educação física escolar na perspectiva do século XXI.* In: MOREIRA, W. W. (Org.). Educação Física e Esporte: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1992.

TARDIF, M. et al. *Formação de professores e contextos sociais: perspectivas internacionais.* Porto: RES - editora, s/d.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação a formação para o magistério.* Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 13, p. 524, jan/ abr. 2000.

# ANEXO

# QUESTIONÁRIO

1. O que você define por EF?
2. Qual sua função social?
3. O que a educação física na escola o que vem ensinando?
4. Você se sente capaz de ensinar (jogos, lutas, dança, ginástica e esporte) eixos sugeridos pelo Coletivo de Autores na escola?
5. Quais conteúdos básicos da educação física escolar foram negados durante sua formação e em quais etapas (ensino básico, graduação, pós graduação)?
6. Qual foi seu objetivo ao entrar para a especialização da FEF-UFG e quem medida foi alcançada?
7. Qual o papel da formação inicial e continuada?
8. Na sua experiência como aluno na educação básica, foi oportunizado o aprendizado de conteúdos como, jogos, esporte, dança, ginástica e lutas?
9. Você se achar capaz de ensinar conteúdos que não tem intimidade no trato pedagógico?
10. Do ponto de vista do conhecimento a ser ensinado na escola, a graduação supriu os requisitos necessários para se exercer a docência escolar?
11. Qual é o lugar da técnica na EF em sua vertente crítica?
12. O que os alunos necessitam aprender?