



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO CURSO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO
DOS PROFESSORES**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Alex Itaúba Bitencourt

Santa Maria, RS, Brasil

2006

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO CURSO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES**

por

Alex Itaúba Bitencourt

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão
Educativa, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Clóvis Renan J. Guterres

Santa Maria, RS, Brasil

2006

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO CURSO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO
DOS PROFESSORES**

elaborada por
Alex Itaúba Bitencourt

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Clóvis Renan J. Guterres, Dr. UFSM
(Presidente/Orientador)

Maria Cristina Chimelo Paim, Dr^a.ULBRA

Lorena Inês Peterini Marquezan, MS. UFSM

Santa Maria, 22 de agosto de 2006.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

AUTOR: ALEX ITAÚBA BITENCOURT

ORIENTADOR: CLÓVIS RENAN J. GUTERRES

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 22 de agosto de 2006.

Este trabalho buscou compreender a construção da identidade do Curso de Educação Física do CEFD/UFSM no contexto da formação dos professores através da investigação do currículo (1990-2005) e os saberes ali disseminados, o programa das disciplinas, Projeto Pedagógico, histórico da Educação Física, Diretrizes Curriculares, políticas da área, saberes pedagógicos, identidades e vasta revisão de literatura. O estudo foi realizado de forma bibliográfica associado com a prática vivida. Nesse contexto, percebemos que os perfis dos profissionais formados no CEFD de 1990-2005 foram predominantemente visando a técnica em detrimento das disciplinas de caráter pedagógico. Assim, torna-se necessário que tenhamos muito claro em nossas práticas educativas, construídas através da experiência acumulada, das decisões políticas, dos percursos profissionais (identidades, saberes, ...), que tipo de professores queremos “formar” e que estratégias desenvolver para atingir esses objetivos.

Palavras-chaves: Identidades. Formação. Políticas.

ABSTRACT

Monografic of Especialization
Course of Especialization in Educational Administration
Federational University of Santa Maria, RS, Brazil

THE CONSTRUCTION OF IDENTITY OF PHYSICS EDUCATION COURSE ON THE CONTEXT OF TEACHER'S FORMATION

AUTHOR: ALEX ITAÚBA BITENCOURT

ADVISOR: CLÓVIS RENAN J. GUTERRES

Location and Date of the Defense: Santa Maria, august 22th, 2006.

This work sought to understand the construction of identity of Physics Education course of CEFD/UFSM on the context of teacher's formation through of investigation of career (1990-2005) and the knoweldge there disseminated, the program of disciplines, pedagogic project, physics education historical, direction of career, politics of area, pedagogic knoweldge, identitys and extensive review of literature. The study was fulfilled on bibliographic form in association with lived practice. On this context, we not the profiles of professionals graduated on CEFD from 1990-2005 was mainly searching the technique to the detriment of disciplines of pedagogic character. So, is necessary to have so clearly in our educative practices, found for experience, of politic decisions, of professional ways (identitys, konoweldge,...), the king of teacher's we want "to form" and the kind of strategics to develop to reach these objectives.

Key-wors: Identitys. Formation. Politics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 ASPECTOS RELEVANTES NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	11
1.1 Profissionalidade Docente: Identidade, Autonomia e Saberes	11
1.2 Estudos e Interpretações das Fases de Desenvolvimento Profissional Docente.....	12
1.3 Níveis de Aquisição da Identidade Profissional.....	15
1.4 Fundamentos da formação de professores.....	15
1.5 Uso do diário como instrumento da prática reflexiva.....	17
1.6 A construção identitária docente.....	17
1.7 Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física.....	19
1.8 A prática reflexiva em Educação Física.....	23
2 CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSM NO CONTEXTO HISTÓRICO/ POLÍTICO E SEU PROJETO PEDAGÓGICO.....	27
2.1 Histórico Geral.....	27
2.1.1 A Questão do Lazer.....	28
2.1.2 Retrospectiva Esportiva.....	30
2.1.3 Educação Física: A Institucionalização.....	31
2.2 Histórico no Brasil.....	35
2.3 Políticas Educacionais da Educação Física e Diretrizes Curriculares	38
2.4 Histórico do Curso de Educação Física na UFSM e Projeto Pedagógico	40
2.4.1 Descrição Geral do Projeto Pedagógico (1990 - 2005)	41
2.4.2 Objetivo Geral do Projeto Pedagógico.....	41
2.4.2.1 Objetivos Específicos do Projeto Pedagógico.....	42
2.4.3 Definição da Profissão.....	42
2.4.3.1 Descrição dos Requisitos Psicofísicos.....	42
2.4.3.1.1 Qualidades Físicas.....	42
2.4.3.1.2 Qualidades Intelectuais.....	43
2.4.3.1.3 Qualidades Sociais.....	44
2.4.4. Atribuições Profissionais.....	45
2.4.5 Disciplinas Obrigatórias do Currículo	45

2.4.6 O Termo Médio de Duração do Curso e Cargas Horárias	45
2.4.7 Dados Inerentes à Integralização Curricular.....	46
2.4.8 Bases Legais do Curso/Currículo/Profissão.....	46
2.4.9 As Partes do Currículo Pleno.....	46
3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA (1990-2005) NO CONTEXTO DAS TENDÊNCIAS TEÓRICAS.....	49
3.1 Disciplinas Pedagógicas: Uma Análise Pessoal	49
3.2 Disciplinas Técnicas: Uma Análise Pessoal	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	55
ANEXOS.....	58

INTRODUÇÃO

Acreditamos ser de grande atualidade e relevância social o estudo sobre a formação dos professores de Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)/UFSM frente ao contexto educacional. A partir da investigação crítica dessa realidade, será possível debater, de forma consistente, para contribuir à educação rio-grandense.

Os resultados atuais dos debates sobre esta temática revelam uma realidade, onde o ensino é caracterizado pelo seu caráter fragmentário e reprodutivista, professores com déficit de formação e conseqüente despreparo para atuarem na realidade escolar. A forma como os docentes concebem, organizam, agem e refletem o ensino da Educação Física em suas atividades, na escola, têm se configurado em uma proposta desafiadora para todos os profissionais preocupados com a formação e atuação desses. Nesse sentido, a atividade educativa não pode ser entendida como uma simples tarefa de aplicação técnica. O ato de ensinar requer conhecimentos, competências, habilidades e saberes específicos que dão relevância às ações dos professores. Com isso, Garcia (1992), enfatiza que o docente ao refletir sobre sua prática desenvolve suas competências. Daí a importância da reflexão antes, durante e após a prática pedagógica.

Assim, baseando-se nesse contexto, procuramos pesquisar “A Construção da Identidade do Curso de Educação Física no Contexto da Formação dos Professores” no CEFD devido ser uma importante instituição formadora de professores de Educação Física, além de ter grande popularidade em nosso meio social.

As pesquisas sobre a formação de professores, têm recebido expressivo destaque nos principais encontros e conferências realizados mundialmente. Ao longo da história da profissão docente, muito se vem discutindo a relação dos professores com os saberes; de um lado, enquanto portadores e produtores de um saber próprio e, por outro, como meros transmissores e reprodutores de saberes alheios. Busco reconhecer a primeira compreensão, na qual os professores são potencializados a partir da ação concreta e dos pensamentos próprios. Nesse sentido, é de suma relevância social o conhecimento dos aspectos identitários dos docentes, uma vez que o processo educativo envolve a formação de cidadãos.

Entender a formação, que perfil de profissionais estamos formando, enfim, como o professor deve proceder na complexidade das instituições de ensino, torna-se vital para o enriquecimento da educação. Assim, torna-se necessário os docentes perceberem se a sua dinâmica (prática) está sendo coerente com a realidade do aluno, pois suas aulas traduzem o efeito da sua postura enquanto educador, e com isso poderá ter a oportunidade de refletir sobre elas, aperfeiçoando-as. São passos importantes para que possamos construir uma prática mais coerente com a realidade do seu aluno, estimulando suas aulas e resgatando o interesse da turma.

Para isso, penso que é imprescindível o entendimento do Projeto Pedagógico, a história, bem como o Currículo, Diretrizes, políticas, ... do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria para compreender as ações e os processos de construção do conhecimento dos professores, pois para (re) definir posturas educacionais é preciso partir do que conhecemos, para então ter a percepção de modificar padrões culturais estabelecidos. Com isso, sem uma visão crítica da realidade, a colocação de ideais justos perde sentido.

Nos propomos investigar essa temática, principalmente, por acreditarmos na repercussão social e formativa que tem a atividade docente, pois abarca ações complexas que nem sempre podem ser descritas em livros face a tantas decisões, às vezes, inusitadas que precisam tomar e para as quais o caráter de ineditismo impede que se prescreva uma receita a ser aplicada, tendo-se a evidência de que existe um importantíssimo conhecimento que se constrói no fazer. Pesquisas nessa área podem contribuir para a reflexão do professor e servir de instrumento para mudanças nas concepções de ensino, pois é a partir da evidência de fatos relevantes que o educador determina sua maneira de ver a realidade.

Assim, apoiamo-nos em autores como Betti (1992), Freire (1994 e 1996), Gauthier (1998), Tardif (1999 e 2002), Nóvoa (1992 e 1995), Moita (1995), Garcia (1992), Schön (1992), Chakur (2001), Cavaco (1991), entre tantos outros, que reforçando dimensões pedagógicas, muitas vezes desconhecidas e desvalorizadas, como identidades e histórias de vida dos docentes, mas que permeiam toda a complexidade que envolve a ação formativa. Daí a importância de realizar esta pesquisa para conhecer e compreender a construção da identidade do curso de licenciatura em Educação Física CEFD/UFSM (Currículo 1990 a 2005) no contexto da formação dos seus professores.

A realização do estudo no CEFD é justificada pela importante contribuição dessa instituição para a Educação Física brasileira. Tal pesquisa proporcionará uma satisfação pessoal, ao verificar que a sua construção irá possibilitar a realização de outros estudos nesta área, além de fornecer resultados que poderão identificar o percurso profissional dos professores de Educação Física e caracterizar a formação profissional.

Dessa forma, um novo passo poderá ser dado rumo à construção do conhecimento e de um trabalho elaborado na área da formação pedagógica, a respeito do caminho percorrido pelos professores para o desenvolvimento de suas funções. Assim, buscamos compreender “A Construção da Identidade do Curso de Educação Física no Contexto da Formação dos Professores” como contribuição à educação, tendo em vista possibilitar o conhecimento e entendimento da constituição formativa docente, como parte que colabora no processo de construção do conhecimento.

Com o intuito de compreender a construção da identidade do curso de Educação Física do CEFD/UFSM foi estudado seu Projeto Pedagógico, o histórico da Educação Física, Diretrizes Curriculares, políticas na área, currículo e o programa das disciplinas. Nesse sentido, o presente estudo foi realizado de forma bibliográfica associada com a prática vivida. Assim, procuramos entender a construção da identidade do curso da licenciatura da Educação Física a partir do Projeto Pedagógico (1990 a 2005), da história, os saberes disseminados no currículo (tendências teóricas), as políticas, os programas das disciplinas contendo também as referências bibliográficas.

1 ASPECTOS RELEVANTES NA FORMAÇÃO DOCENTE

1.1 Profissionalidade Docente: Identidade, Autonomia e Saberes.

Para Chakur (2001), o reaparecimento da preocupação educativa a partir do século XV está vinculada as grandes mudanças introduzidas pela burguesia. Dessa forma, entendemos a educação como um fenômeno recente na história humana.

Tardif, Lessard & Lahaye (*apud* CHAKUR, 2001), salientam que os saberes da escola não correspondem mais a preparação para o mercado de trabalho. A escola como condição de acesso a funções sociais mais elevadas, não está correspondendo a essas expectativas. Uma tendência notada, no Brasil, é o surgimento de cursos específicos e de curta duração, direcionados à demanda do mercado de trabalho para grande parte dos trabalhadores tanto empregados como desempregados e sub-empregados. Torna-se, nesse sentido, uma alternativa rápida e barata para grande parte da população. Dessa forma, a escola tende a concorrer com esses lugares de formação, onde seus conteúdos seriam definidos pela pressão dos consumidores.

Algumas são as características que o professor deve possuir no exercício do ensino: habilidades técnico-pedagógicas (definir objetivos, organizar conteúdos, eleger procedimentos, selecionar materiais e recursos didáticos, planejar atividades para os alunos e preparar e aplicar instrumentos de avaliação); competência em habilidades psicopedagógicas (relação professor-aluno); responsabilidade social para o exercício da cidadania das novas gerações; comprometimento com o aspecto ideológico da educação em prol das transformações sociais; engajamento na rotina institucional e investimento na formação através de cursos, leituras, eventos científicos... Com isso, não se quer esgotar outras atribuições do professor e a qualificação de “bom ou mau educador” é uma questão de grau em que cada um desses aspectos é atendido. Além dessa realidade, convém mencionar que a dimensão ética permeia toda a ação educativa. Dessa forma, torna-se a educação uma atividade permanente e compartilhada, abrangendo um conhecimento pedagógico específico e comprometimento com outros agentes sociais.

Segundo Nóvoa (1995), o que sustenta o processo identitário dos professores é a adesão (a princípios e valores, a projetos coletivos), autonomia (de julgamentos e decisões) e autoconsciência (atitude reflexiva sobre a própria ação). A identidade não é um dado adquirido e sim um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção do modo de estar no mundo.

A questão dos saberes dos professores é algo novo e pouco explorado pela educação, mesmo o professor tendo uma crucial importância na formação dos cidadãos (pois todo saber implica em um processo de aprendizagem). Tardif (1999) salienta que o saber do professor é um conhecimento vindo da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Esta última é um saber prático, não sistematizado ou organizado em teorias. Na realidade educativa, as atuações docentes se fazem mediante muitas teorias que coexistem paralelamente. Dessa forma, o ensino ocorre em um contexto de fatores inter-relacionados como: personalidade e talentos do professor, ações de outros professores, diferenças pessoais entre alunos, relações interpessoais, fatores psicológicos e normas sociais.

Zabalza (1998) reforça a questão da identidade do educador considerando que esse elabora seu conhecimento prático partindo de sua experiência como aluno, do seu conhecimento teórico e dos aprendizados que adquire. Com isso, o ensino vem assumindo uma conotação de prática reflexiva e, apesar de se ter uma base de conhecimento para o ensino (conhecimento do: conteúdo, pedagógico geral, currículo, aprendizes e suas características, contexto educacional-sala de aula, administração e finanças da escola..., finalidades, propósitos, valores, fundamentos filosóficos e históricos da educação), esse é precário, pois oferece pouco suporte à prática, fazendo com que muitos professores ajam de acordo com suas convicções.

1.2 Estudos e Interpretações das Fases de Desenvolvimento Profissional Docente

O percurso profissional docente está centrado em dois planos de compreensão: o desenvolvimento e a construção da identidade. Enquanto que o primeiro compreende as perspectivas de crescimento pessoal, profissionalização (que abrange o processo aquisição de competências, eficácia de ensino e

organização do processo de ensino-aprendizagem) e a socialização do professor; o segundo compreende a relação que o docente estabelece com a sua profissão e seu grupo conforme salienta Farias, Shigunov & Nascimento (2001). Dessa forma, alguns autores dos parágrafos seguintes discorrem sobre essas temáticas.

Conforme Huberman (1973), há um ciclo de vida para os professores em suas carreiras onde se propõe um esquema com fases e temas ordenados de acordo com o tempo de exercício da profissão. Assim, os três primeiros anos equivalem à entrada na carreira e ao tateamento, tornando-se uma fase de descoberta e sobrevivência, esta propicia ao profissional confrontar-se com a complexidade da profissão percebendo a defasagem entre o real e o ideal. Já a descoberta liga-se ao entusiasmo inicial, à experimentação. Numa segunda fase (em torno de 4 a 6 anos de profissão) denominada de comprometimento definitivo ou de estabilização, ocorre um compromisso com a profissão sentindo mais facilidades na ação pedagógica. Tudo isso associado a uma maior descentração com relação a própria pessoa. Na seqüência, a fase posterior (7 a 25 anos) os percursos individuais revelam-se mais divergentes que na fase anterior. É uma fase de experimentar e diversificar modos de avaliação, de ordenação de programa... também pode-se refletir a questão de levar ou não a carreira adiante. Já o intervalo de 25 a 35 anos nota-se uma serenidade e distanciamento afetivo em alguns, ou o conservadorismo em outros. A qualificação profissional diminui e a confiança aumenta. Em outros educadores, verifica-se o imobilismo, a amargura, lamentações e ênfase no conservadorismo. Na última fase (35 a 40 anos) chamada de desinvestimento (sereno ou amargo), é a época da aposentadoria onde ocorre um acomodamento nos ideais presentes no princípio.

Diante dessas colocações, o autor ainda acrescenta que o percurso mais harmonioso é a seqüência: diversificação => serenidade => desinvestimento sereno. Mas há percursos “problemáticos” tipo: questionamento => desinvestimento amargo ou questionamento => conservadorismo => desinvestimento amargo. Entretanto, caracteriza-se o desenvolvimento da carreira como um processo e não uma série de acontecimentos, onde alguns docentes podem atingir estabilização na profissão mais cedo do que outros, devido a vários fatores de determinadas ordens.

Já Cavaco (1991), entende que os saberes docentes são adquiridos através da experiência e a identidade do professor é modelada na socialização da escola com aquisição de competências profissionais que normalizam sua função. Beliner

(*apud* CHAKUR, 2001), considera uma seqüência de fases na profissionalização docente: o professor, principalmente com um ano de formação, os elementos de suas tarefas devem ser aprendidos. Suas atitudes são muito racionais, é relativamente flexível e tende a adaptar-se às regras; o principiante avançado com dois ou três anos de profissão, o contexto começa a guiar o comportamento e pode faltar certa responsabilidade; no estágio de três ou quatro anos de atuação (competente) os educadores fazem escolhas conscientes sobre o que vão realizar, não são muito flexíveis, determinam o que é importante; já na fase proficiente (quinto ano de profissão) predomina a intuição, mas ainda é analítico e deliberativo na decisão sobre o que fazer; e o educador perito é aquele que diferentemente da racionalidade presente nas primeiras etapas e da intuição, seu comportamento é fluido, pois sabe onde está ou o que deve fazer na hora certa, sem que haja decisão consciente do que realizar. O autor enfatiza que nesta fase os profissionais agem sem esforço, fluidamente, e assim são “a-rationais”, porque não é facilmente descrito como comportamento dedutivo ou analítico e, contudo, não é irracional. Quando algo atípico acontece, recorrem a processos analíticos deliberativos à ocasião.

Schön (1992) analisando os desempenhos de profissionais de vários campos, propõe categorias para descrever o conhecimento prático: o conhecimento na ação é decorrente da experiência anterior, manifesta-se no fazer e raramente ocorre na forma verbal; já a reflexão-na-ação intera-se de pensamentos que se concretizam no transcorrer da ação. Fazem-se presentes a criação e a improvisação. E na reflexão sobre a ação, o educador se utiliza de instrumentos conceituais e procedimentos de compreensão para entender a própria prática, a situação problemática e seu contexto elaborando estratégias de ação. Nesse contexto, a reflexão tem por função reformular as ações do professor durante seu fazer pedagógico. Implica ainda na imersão consciente do homem no mundo de sua experiência em prol de uma orientação da ação. Chakur (2001) compreende a prática reflexiva como uma observação crítica e discussão das ações. Assim, uma prática reflexiva deve conter uma certa atenção do educador que se volta tanto para dentro (introspecção/reflexão) como para fora, o contexto social onde ocorrem os fatos.

1.3 Níveis de Aquisição da Identidade Profissional

Identifica-se três níveis na aquisição da identidade profissional do educador. O primeiro, Chakur (2001) denomina desvio de identidade caracterizando-se, principalmente, pela omissão de responsabilidade profissional e concordância com o desvio de função. No nível dois (semi-identidade profissional) é um período de transição, onde a atitude assistencialista caracteriza o desvio de identidade; a omissão de responsabilidade e deixar para outro a resolução do problema do aluno ainda são observados em alguns educadores. Em situações de conflitos entre colegas de profissão, com relação ao aprendizado do aluno, nessa fase, não se define precisamente quem é o responsável pelas dificuldades dos educandos. Ocorre também um desvio parcial de identidade com relação a função do professor. Há, também, em depoimentos mais elaborados soluções de compromisso, entretanto, combinados com atitudes individualistas. E no último nível (identidade e responsabilidade profissional) o professor não aceita facilmente o desvio de função, pois cada um na escola deve ter a sua. Na questão do conflito entre colegas educadores pela solução do problema do aluno, nota-se uma responsabilidade pessoal, onde não se procuram culpados. Não se notam soluções individualistas com relação às dificuldades econômicas e estruturais da escola. Assim, surgem soluções maduras como recorrer aos órgãos responsáveis, debate com a comunidade escolar...Não há soluções de compromisso, e sim a necessidade do trabalho em conjunto para superar as principais dificuldades.

1.4 Fundamentos da formação de professores

A educação na pedagogia de Freire (1996) volta-se para humanização do ser humano através do desenvolvimento integral de suas capacidades e múltiplas dimensões. Assim, para esse autor, o saber tem um sentido mais amplo, pois engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, ou seja, não somente o saber, mas também o saber-fazer e o saber-ser. A finalidade dessa epistemologia é revelar esses saberes, compreender sua natureza e como são integrados concretamente nas tarefas docentes, bem como perceber o papel que desempenham tanto no processo do trabalho docente quanto em relação à

identidade profissional dos professores. Entre esses saberes, encontram-se os saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

A importância dos saberes docentes se concentram na forma como se concebe e se estabelece a relação entre teoria e prática. Para Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando “blablabla” e a prática, ativismo. O educador, desde o início de sua formação, deve assumir-se, também, como sujeito da produção de saberes e ter clareza que “ensinar não é transferir conhecimento”, mas criar as possibilidades para a sua produção, onde ambos, educador e educando, são sujeitos: quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

O ato de ensinar requer conhecimentos, competências, habilidades e saberes específicos, que formam segundo Gauthier (1998) uma “espécie de reservatório”, no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino. No próprio processo de formação inicial é necessário que se projetem atividades em contextos concretos de futura ação profissional, de tal forma que teoria e prática possam ser aprendidas conjuntamente.

A formação inicial deve procurar embasar, subsidiando os professores para as atividades na escola. Beineke (2000) enfatiza que os bons profissionais não devem somente saber aplicar os conhecimentos teórico-científicos. Isso porque a prática profissional caracteriza-se por envolver situações de incerteza, apresentando problemas que não estão bem definidos. Por isso a prática exige que o educador encontre soluções inusitadas para problemas específicos.

Dentro desse contexto, não há uma teoria que dê conta de resolver os problemas da prática. Cabe ao professor fazer uma adequação entre seus conhecimentos e as situações concretas de seu trabalho. Ele, ao perceber as situações limites que envolvem a prática educativa, deve mobilizar seus conhecimentos práticos, os quais configuram-se como um tipo particular de conhecimento produzido pelos professores ao longo de seu fazer pessoal e profissional, em decorrência de seus processos de reflexão.

1.5 Uso do diário como instrumento da prática reflexiva

O diário como forma de compreensão da prática educativa, é um recurso de reflexão, onde há descoberta de possíveis problemas de aula entre professor-aluno e aluno-aluno. O profissional da educação deve ter presente em sua prática o pensar, o agir, o repensar e voltar a agir sobre o ato que refletiu, para que possa mediar a construção autônoma do conhecimento do educando. De nada adianta basear-se no desenvolvimento dos conteúdos, sem enfatizar as possibilidades dessa construção realizada pelos alunos, seus questionamentos, atitudes, valores, como também as suas experiências anteriores e suas concepções. O trabalho a partir da reflexão, propiciada pelo diário que, em sua veracidade, descreve o processo de construção do conhecimento do aluno, do professor e da relação que a teoria-prática exerce sobre a ação docente.

Conforme Nóvoa (1992), o processo reflexivo do professor enquanto pesquisador, deve priorizar o desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional (escola). Dessa forma, possibilita a (re)construção sistemática da identidade profissional. Um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato. Depois, em um terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar (ou atitude) do aluno. Nesse contexto, a reflexão do professor através do diário, pode ser um grande instrumento para que possa haver uma mudança na sua concepção, pois são a partir dessas que o educador determina sua maneira de ver a realidade, e ao mesmo tempo guia e orienta a sua atuação em sala de aula.

1.6 A construção identitária docente

O processo construtivo da identidade profissional está atrelado à função social e coletiva da profissão, em que se estabelece e configura a cultura do grupo, ao qual pertence e ao contexto sócio-político em que se situa. Tal identidade não é pré-estabelecida, mas vem sendo redefinida ao longo dos percursos formativos, em cada interação que vai se efetivando no contexto profissional e sócio-culturais da vida dos professores.

Conforme Nóvoa (1995) os três “AAA” que sustentam o processo de construção da identidade docente são:

- “A” de adesão, de princípios e valores, adoção de projetos, investimento positivo nas potencialidades;

- “A” de ação, na escolha das maneiras de agir, decisões conseqüentes e experiências que marcam a postura pedagógica em relação ao trabalho de cada professor;

- “A” de autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre a própria ação; dimensão decisiva, considerando que a mudança e a inovação do fazer pedagógico estão intrinsecamente dependentes desse processo reflexivo.

Esse processo de formação da identidade do professor, em termos individuais, se realiza ao longo de toda a carreira e requer um acompanhamento a longo prazo, em termos de grupo, ela consubstancia-se historicamente na cultura profissional, como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social. Nisso, o processo de formação segundo Moita (1995) é tomado não como uma atitude de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio, em uma globalidade própria à vida em sociedade de cada docente. Assim, torna-se imprescindível os professores (re) significarem suas práticas através da interação coletiva.

Maciel (1995) salienta que o professor-cidadão constitui-se num processo de rompimento com suas autolimitações, conquistando, gradativamente, a sua autonomia. É nesse processo de conquista de autonomia, que é ao mesmo tempo existencial e profissional, que elabora a sua identidade referencial. Esta identidade está fundamentada em seu projeto de vida. Na condição de ser aprendiz e estar sempre aprendendo, o professor tende a desenvolver o seu potencial humano e a sua cidadania, não como essências, mas como autoconstrução permanente.

Diante dos novos paradigmas desta sociedade, devemos ser polivalentes com compreensão teórica daquilo que fazemos, com capacidade de criar, ousar, abrir espaços, tendo claro os valores necessários para trilhar os novos caminhos. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais. Assim, um percurso de vida é um percurso de formação e (trans) formação, conseqüentemente, tais processos de formação considera a dinâmica em que se vai construindo a identidade particular.

Cada pessoa, permanecendo ela própria, se auto-reconhece ao longo da sua história e se forma, se transforma, através de suas interações.

1.7 Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física

O processo histórico da formação profissional em Educação Física aponta que se tem fixado exclusivamente na técnica, no aprender a ensinar, ficando o aprender a aprender sem espaço no processo. Para Betti (1992), saber como ensinar movimentos não é suficiente. Torna-se fundamental que se tenham claras as razões do processo o que, certamente, implicará em posicionamentos de ordem filosófica, sociológica, política e psicológica. Para Moreira (1991), tal proceder colocou a formação acadêmica para a pesquisa em último plano. Esse tipo de formação, aprender a ensinar, atribui-se geralmente a uma preocupação centrada na aquisição de um corpo de técnicas de ginástica, esporte e, eventualmente, de recreação, que originou a supervalorização da prática, sem levar em consideração a base teórica necessária.

Há muitos problemas na formação inicial dos professores de Educação Física. Farias, Shigunov & Nascimento (2001) apontam alguns como:

- A falta de convívio intelectual e isolamento das disciplinas: a falta de integração entre os docentes e disciplinas curriculares, de modo a proporcionar a ausência de convívio intelectual;
- O freqüente mal-estar no ambiente acadêmico: refere-se a situações vividas pelos docentes, isto é, envolve a questão salarial, a insatisfação com as condições de trabalho e a falta de preparação dos alunos;
- A formação diferenciada para atuação em etapas ou níveis distintos do ensino da disciplina de Educação Física: o autor retrata um problema da realidade portuguesa, onde existe a diferenciação nos cursos de formação (o ensino superior universitário e o ensino superior politécnico);
- A questão da qualidade na formação inicial: reporta-se aos problemas enfrentados para o oferecimento de boa infra-estrutura e bons materiais para os cursos de formação, a fim de proporcionar um ensino de qualidade aos futuros professores;

- A fragmentação disciplinar na formação inicial: corresponde à fragmentação e ao número excessivo de disciplinas oferecidas, ocasionando “inchaço” na formação inicial.

- A heterogeneidade dos programas de formação profissional: corresponde à variação na duração dos cursos de formação inicial, bem como oferecimento de cursos de bacharelado e licenciatura.

A formação do professor não acaba após a conclusão do curso de graduação, como muitos podem pensar. No entanto, para o professor manter-se qualificado e atualizado, é imprescindível a formação continuada com o objetivo de dar segmento aos estudos e possibilitar a compreensão de novos saberes. É necessário investir-se em formação proveniente de espaços formais e/ou não formais. Nesse sentido, Farias, Shigunov & Nascimento (2001) defendem a idéia de atualização via troca de experiências entre professores, de modo a refletirem sobre a prática e diagnosticarem os problemas surgidos realizando, assim, um trabalho cooperativo para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Demilly (1992), salienta que a formação continuada de professores não é um campo homogêneo, pois apresenta a diversidade de concepções ao identificar os jogos políticos, culturais e profissionais, intrínsecos a cada modelo de formação contínua, por ela caracterizados. Dessa forma, há distinção das várias formas de transmissão dos saberes:

- A forma universitária é caracterizada pela personalização da relação pedagógica, enquanto possibilidade de valorização do caráter pessoal do ensino da formação continuada, das competências e posturas pessoais; esta forma, tem na transmissão do saber e da teoria, a sua finalidade essencial.

- Na forma escolar, os professores têm de ensinar saberes definidos por um programa oficial, pois o ensino é organizado por um poder legítimo, exterior aos professores; a referência, evidente, está centrada numa relação pedagógica estritamente institucional.

- O modelo contratual é caracterizado por negociação, numa relação simbólica, contratual entre formandos e formadores.

- E a forma interativa-reflexiva ressalta que a formação está caracterizada pela produção de novos saberes, na relação pedagógica. Com isso, a capacidade de resolução de problemas é a competência estimulada para a fabricação desses saberes, que são colocados em prática, ao longo do processo formativo.

Diante do exposto, entendemos que a forma do modelo interativo-reflexivo é mais eficaz, levando-se em conta que aborda a prática de maneira global e incita a produção de novos saberes profissionais, o que se torna fundamental nos tempos atuais frente a inexistência de soluções pré-elaboradas aos problemas educativos. Os saberes são produzidos em cooperação, visto que o formador e formando são colaboradores e, juntos, contribuem para a resolução dos problemas práticos.

Do ponto de vista da formação dos professores, em relação aos saberes profissionais, Demailly (1992) identifica alguns componentes que contribuem para a constituição da profissionalidade docente, tais como: as competências éticas, relacionais, organizacionais; o saber científico, didático e o saber-fazer pedagógico.

Farias, Shigunov & Nascimento (2001) salientam que o saber do professor na escola pública é um saber prático, pois a ação originária no cotidiano escolar sintetiza diferentes tipos de conhecimentos: o conhecimento da prática (o como fazer), o conhecimento específico do conteúdo de ensino (conhecimento do que ensinar) e o conhecimento geral (o porquê fazer). Nesse sentido, acredita-se que o desenvolvimento de uma prática pedagógica visando uma Educação Física conscientizadora, de modo a problematizar o contexto social, poderá formar alunos realmente críticos e participativos na sociedade.

Nesse contexto, Gauthier (1998) retrata o processo educativo ao enfatizar a mobilização de vários saberes pelos professores, que formam uma espécie de reservatório no qual cada professor se abastece, quando sentir necessidade frente às exigências de cada situação concreta. Para o autor, há delimitação dos saberes, que a seguir resumidamente os apresento pela diferenciação de como são mobilizados pelos professores:

- Saber disciplinar: corresponde às diversas áreas do conhecimento e integra a formação inicial e a formação continuada dos professores mediante as diversas disciplinas específicas que compõem os currículos dos cursos universitários. Esse saber não é produzido pelo professor, mas este o extrai da produção de outros pesquisadores sobre o conhecimento, em diversas disciplinas científicas. Este saber não representa, sozinho, o saber docente, apenas faz parte do reservatório de saberes disponíveis.

- Saber curricular: refere-se aos conteúdos programáticos. São recortes das diferentes áreas do conhecimento, selecionados e definidos pelos sistemas e/ou pelas instituições escolares, como relevantes e necessários a formação dos alunos.

Assim, a instituição escolar seleciona e organiza certos saberes produzidos, que são colocados nos programas escolares. Conhecer o programa constitui um outro saber do reservatório, o qual serve de guia para o professor fazer os seus planejamentos e avaliações.

- Saber das ciências da educação: são conhecimentos profissionais que o professor adquire durante a sua formação ou no exercício da sua profissão. Esse tipo de saber, vai fundamentar a maneira do professor existir profissionalmente. Está diretamente ligado as noções referente ao campo educacional, de como o professor percebe a escola, o desenvolvimento do seu aluno, a progressão e as transformações ocorridas na sua área de atuação profissional.

- Saber da tradição pedagógica: está relacionado a uma representação de escola e da profissão que cada um adquire durante todo o seu cotidiano escolar, antes mesmo de ter ingressado em um curso de formação de professores. Nesse sentido, envolve todas as representações sobre a profissão, desde a infância até o cotidiano atual, que se cristalizam e servem de molde para os comportamentos dos professores.

- Saber das experiências: tem como ponto de referência, a aprendizagem a partir de sua própria prática profissional. É limitado, no sentido de que é feito por pressupostos e argumentos que não são, publicamente, conhecidos. Esse momento é particular e diferente de cada professor:

(...) Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula (GAUTHIER, 1998, p.33).

- Saber da ação pedagógica: é o saber experiencial dos professores, a partir do momento em que se torna público. É o tipo de saber menos desenvolvido do reservatório, ao mesmo tempo em que constitui os fundamentos da identidade profissional docente.

Nesse sentido, a definição da epistemologia da prática profissional, proposta por Tardif (1999) sustenta a necessidade de estudar o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais, no seu espaço de trabalho cotidiano, em todas suas tarefas. A noção de saber, num sentido amplo, engloba os conhecimentos, as competências, habilidades e atitudes que os próprios sujeitos

práticos dizem a respeito dos próprios saberes. Assim, os saberes profissionais só têm sentido em relação às situações de trabalho, porque nelas são mobilizados, construídos, modelados e utilizados de maneira significativa.

Considerar a complexidade dos processos de formação dos professores é permitir o reconhecimento da instauração de uma cultura reflexiva diante do processo da construção coletiva de si próprio. Reflexões, a partir de imagens, representações, dos valores, significados e saberes que estão constantemente atualizando e permeando a dinâmica do viver de cada educador.

1.8 A prática reflexiva em Educação Física

Nos últimos anos, a reflexão é um dos conceitos mais utilizados pelos investigadores para se referirem às novas tendências da formação de professores. Canfield & Krug (2001) expõe que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça, aos professores, os meios de um pensamento autônomo. Entretanto, na realidade escolar, muitas vezes, encontramos professores com práticas pedagógicas rotineiras e reproduzindo as suas aparentes competências. Assim, ficam incapacitados de estabelecer um diálogo criativo com a complexa situação real. Progressivamente tornam-se insensíveis às peculiaridades dos fenômenos que não se encaixam nas categorias dos seus pensamentos práticos e cometerão erros que nem sequer conseguirão detectar. Nestes casos, esses professores perdem importantes oportunidades de aprendizagem pela reflexão “na e sobre a ação”.

A Educação Física escolar, como disciplina que trata pedagogicamente de temas da cultura corporal de movimentos e que procura considerar as várias dimensões do ser humano deve, também, buscar favorecer o desenvolvimento de atividades autônomas, crítica e reflexiva dos seus alunos. Observa-se, muitas vezes, que o aluno não sabe porque está praticando determinadas atividades, nem o significado e os valores sócio-culturais presentes na prática pedagógica das aulas de Educação Física. Portanto, percebe-se que existem aulas sem questionamentos e diálogo por parte dos alunos. Outro problema é o fato de que, na maioria das aulas, não é oportunizado um momento para os alunos questionarem, pois o

professor vem com a aula pronta não permitindo, muitas vezes, a intervenção do aluno em seu planejamento.

Diante deste quadro, percebe-se a necessidade do aluno vir a refletir sobre sua prática em aula com o intuito de ser mais participativo e abrangente no meio em que está inserido, interagindo de forma mais consciente no processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento. Nesse contexto, Freire (1994) enfatiza que a consciência reflexiva deve ser estimulada, pois é uma maneira do educando vir a refletir sobre sua própria realidade e poder modificá-la.

Os processos de formação reflexiva implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. Assim, a postura de questionamento é que caracteriza o pensamento reflexivo (ALARCÃO, 1996).

Gaier & Krug (2001, p.123) expõe muito bem ao enfatizar que:

Partindo do pressuposto de que a qualidade do ensino depende da possibilidade da reflexão sistemática sobre a sua prática, o professor precisa redimensionar seu pensamento e sua ação. Nesta perspectiva, acredita-se que o professor que atua com a reflexão sobre a sua ação pedagógica também poderá oportunizar ao seu aluno a possibilidade de vir a refletir sobre as atividades que pratica na aula de Educação Física e sobre a importância dos conteúdos que fazem parte desta disciplina; e também a relação destes com a realidade social em que vivem, pois entende-se que a atividade do aluno não deve ser vista apenas como uma prática corporal, sem ser refletida, sem ser pensada, sem ir ao encontro dos interesses do aluno.

Garcia (1992), identifica atitudes e destrezas necessárias à realização de um ensino reflexivo. As atitudes são: mentalidade aberta (define-se na ausência de preconceitos e de qualquer hábito que limite a mente de considerar novos problemas e assumir novas idéias. Esta atitude permite escutar e respeitar diferentes perspectivas e procurar respostas para a mesma pergunta com o intuito de refletir sobre como melhorar o que já existe); responsabilidade intelectual (quer dizer considerar as conseqüências quando decorrem de qualquer posição previamente assumida; assegura a integridade, ou seja, a coerência e a harmonia daquilo que se defende. Significa, também procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente); e entusiasmo (entendido como determinação para afrontar a atividade com curiosidade, energia e capacidade renovação contra a rotina). Já as destrezas que os professores devem dominar para realizar esse modelo de ensino

são: empíricas (capacidade de diagnóstico, compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos tanto em nível de sala de aula como de escola); analíticos (necessários para compreender os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria); avaliativas (as que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as conseqüências educativas e com a importância dos resultados alcançados); estratégicas (dizem respeito ao planejamento da ação, à antecipação de sua implantação); práticas (capacidade de relacionar a observação com a prática para obter um efeito satisfatório); e comunicativas (necessidade de comunicar, partilhar, trabalhar e discutir em grupo).

A racionalidade técnica dominante nos currículos de formação de professores, revela-se inadequada em situações de confusão e de incerteza que os docentes enfrentam no complexo desempenho de suas atividades. Num primeiro momento, os problemas parecem fáceis graças à aplicação de teorias e técnicas, mas, num segundo entendimento, os problemas educacionais mais complexos desafiam a solução técnica (SCHÖN, 1992). Dessa forma, a criação e a construção de uma nova realidade obrigam a ir para além das regras, fatos e teorias e procedimentos conhecidos disponíveis.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) enfatiza que a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Daí a importância de investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. A formação passa pela experimentação, pela inovação e pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Assim, a formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, onde a comunicação entre professores é fundamental para consolidar novos conhecimentos.

Nesse contexto, a formação profissional que inclui um forte componente de reflexão, a partir de situações práticas e reais, contribui para que o futuro docente enfrente situações novas, tomando decisões apropriadas e fundamentadas em um paradigma eficaz que interligue teoria e prática (KRUG, 1996). Entende-se, com isso, que a reflexão crítica sobre a prática é fundamental para a autonomia do professor.

Como menciona Cavaco (1991, p. 162):

Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, reajustando as formas de ver e de proceder. Também se aceita que a entidade do professor se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, na apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de valores que regulamentam a atividade e o desempenho do papel do professor.

Com isso, percebe-se a importância de um ensino reflexivo em todos os centros formadores de professores como meio de aprimorar qualitativamente a prática pedagógica.

Nesse sentido, Tardif (2002) refere-se, também, a necessidade de uma educação mais crítica e reflexiva ao falar do modelo aplicacionista do conhecimento. Esse, segundo o autor, é idealizado pelos cursos de formação para o magistério, onde os alunos passam um certo número de anos a assistir as aulas; em seguida, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

2 CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSM NO CONTEXTO HISTÓRICO/ POLÍTICO E SEU PROJETO PEDAGÓGICO

2.1 Histórico Geral

Para a compreensão da identidade do curso de Educação Física do CEFD/UFSM há necessidade de se pensar de modo panorâmico apontando relações entre modos de organização e efetivação da Educação Física que ocorreram.

Nesse contexto, no final do século XVIII e durante o século XIX a Educação Física teve um crescimento em sua sistematização e institucionalização no Ocidente. O centro deste desenvolvimento foi a Europa, onde ocorreram os sistemas ginásticos, e na Inglaterra o movimento esportivo (BETTI, 1991). Tudo isso ocorre em um período histórico de grandes transformações políticas, econômicas e sociais. A Educação Física no século XX confunde-se com o esporte que assumiu para si enorme importância política e econômica. Este fenômeno esportivo tem levado intelectuais a refletirem seu caráter mistificador e a questionarem sua utilidade social, bem como seu valor na Educação Física.

As atividades físicas, desportivas ou lúdicas adquirem contornos especiais a partir do crescimento urbano e, principalmente, do processo de industrialização, conforme enfatiza Castellani Filho (1994). Nesse sentido, a Educação Física a partir do final do século XIX e início do século XX vai sendo inserida como necessidade dos povos civilizados.

O século XIX teve repercussões na Europa no campo político, nacional e econômico. A Revolução Industrial, iniciada aproximadamente em 1760 na Inglaterra, espalhando-se por toda a Europa a partir de 1850, promovendo grande desenvolvimento principalmente econômico e tecnológico, bem como transformações sociais, trabalhistas e crescimento das cidades.

Nesse contexto, Betti (1991, p. 34), enfatiza que:

O movimento nacionalista, aliado ao desenvolvimento econômico cresceu muito na segunda metade do século XIX. Entre 1830 e 1870 transformou-se num movimento agressivo em favor da grandeza nacional e do direito de cada povo cultural e racialmente unido governar a si próprio. A partir de 1871 a Europa viveu em permanente estado de tensão por questões

territoriais. A crise política levou a deflagração da I Grande Guerra, em 1914.

Dessa forma, a guerra teve influência especial no desenvolvimento da Revolução Industrial na Europa, agindo em certos setores da economia como decadência e noutros como um poderoso estímulo de progresso. E foi neste tempo de guerras e revoluções que a Educação Física atual assegurou suas bases.

2.1.1 A Questão do Lazer.

A Revolução Industrial teve conseqüências dramáticas para todos trabalhadores. As fábricas começaram a serem comparadas quase como prisões. Os males sociais das fábricas e as tragédias dos trabalhadores domésticos agora desempregados estavam entre os primeiros problemas da nova ordem que requeria a atenção dos reformadores. A maioria dos trabalhadores das fábricas estava sob o poder dos patrões, gozando de muito pouca liberdade. Esse novo sistema industrial prejudicou a saúde de muitos trabalhadores, ocorrendo muitos acidentes em fábricas e minas, bem como péssimas condições de trabalho. Uma outra conseqüência social do primeiro sistema fabril foi a exploração de mulheres e crianças. Nesse contexto, como toda exceção, havia patrões conscientes, mas eram a minoria. Estes procuravam tratar seus operários melhor, através da redução de horas excessivas de trabalho, pagavam salários um pouco acima da média e ofereciam salas de leitura, casas decentes e serviços de saúde. Os protestos dos operários e o apoio de reformadores humanitários trouxeram reformas legislativas aliviando os piores males da Revolução Industrial. E quando a instrução primária tornou-se obrigatória, as crianças não podiam ser mais empregadas nas fábricas. No fim do século XIX, criou-se o primeiro plano de seguro dos trabalhadores. Os que antes adoeciam, não recebiam subsídios para sobrevivência (HENDERSON, 1969).

Ainda segundo o mesmo autor, entre 30 a 35 milhões de pessoas deixaram a Europa no século XIX para povoar outros lugares da terra. Esta decisão de mudança era fortemente influenciada pela questão de fugir do desemprego e da pobreza. Já em 1914, as condições dos trabalhadores se modificará muito em relação a fase inicial da Revolução Industrial.

Como relata Henderson (1969, 151):

Isto era devido, em parte, aos esforços dos próprios operários, em parte aos esforços dos Governos e autoridades locais, e em parte ao trabalho de reformadores humanitários e patrões esclarecidos... Em comparação com os princípios do século XIX, os trabalhadores fabris viviam mais tempo, tinham alimentos mais variados, vestiam melhor, gozavam de mais saúde.

Havia também menos horas de trabalho, condições mais seguras, pagamento de salários em moeda e ação de poderosos sindicatos em prol de melhores condições. Contudo, os males sociais trazidos pela industrialização tinham sido eliminados só em parte.

No início da industrialização do Brasil, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro, a vida do operário fora e dentro dos locais de trabalho, estava ligado pelos interesses do capital. A estratégia consistia em adquirir domínio sobre o corpo do operariado. Nas primeiras décadas de 1900, o instituto de higiene e o instituto de educação da Universidade de São Paulo realizaram estudos sobre as condições de vida dos operários. Estes estudos deram consistência científica ao problema social, onde o poder público (governo federal) despertou interesse em sanar dificuldades dos operários. Criou-se leis que beneficiaram a classe trabalhadora, patrões e o Estado, pois teriam um operariado mais forte e produtivo, e conseqüentemente gerando filhos mais fortes e sadios. Assim, os poderes públicos concederam terrenos para edificações de “vilas operárias saudáveis”, uma vez que as habitações coletivas traziam muitos males como proliferação de doenças infecto-contagiosas e mortalidade infantil (DOS ANJOS, 1995).

A questão do lazer era restrita. As casas próximas às indústrias eram somente para os empregados mais qualificados. Havia também próxima a essas moradias, campo de futebol, escolas para seus filhos, cinema, clube, igreja. Ocorria uma diferenciação do lazer: os trabalhadores graduados, partiam para leitura, jogos de xadrez, etc. O operário de nível manual com menor grau de qualificação, para o futebol, cartas, etc... Um dado interessante era da importância que se dava em preservar a “raça”, por isso padronizava-se certas vilas, de acordo com a tendência de imigração: vila de italianos, de ingleses... Mesmo com esses avanços para os trabalhadores, a classe dirigente teve sempre o interesse de disciplinar o “corpo produtivo”, mesmo nos momentos de lazer, regrido os operários nos seus movimentos dentro e fora da fábrica. Dessa forma, o corpo sofreu uma anulação,

fazendo esquecer a existência de oportunidades e reflexões. Este corpo controlado pelos patrões, assim como também pela Igreja era uma realidade a ser bem pensada, pois sua perda acarretaria numa diminuição da riqueza dessas instituições.

Na Europa o interesse pelo lazer estava diretamente relacionado ao processo de industrialização. Já no Brasil, constatou-se a mesma relação, porém encontra-se mais ligado ao fenômeno da urbanização nos grandes centros. Nesse sentido, o primeiro grande encontro de estudo do lazer foi em São Paulo em 1969. Desde 1930 existe uma vinculação entre Educação Física e lazer, mas só em 1962 através do Parecer nº 298 o lazer/recreação foi incluído formalmente no currículo (GEBARA & MOREIRA, 1992).

2.1.2 Retrospectiva Esportiva

O esporte moderno competitivo surgiu na Europa aproximadamente no século XVIII e expandiu-se para o mundo. O esporte se desenvolveu dos jogos populares ingleses, bem como de elementos da cultura corporal de movimentos. Com os processos de industrialização e urbanização, novas condições de vida se criam. Os jogos tradicionais não eram mais compatíveis com a atual realidade e foram perdendo suas funções iniciais. Tudo isso ocorreu em meados do século XVIII e intensifica-se no final do século XIX e início do século XX. Nesse contexto, o esporte assumiu características básicas como: competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientificização do treinamento.

Bracht (1997, p. 12) salienta que:

No Brasil, a Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro, instituída pelo presidente José Sarney em 1985, sugeriu, e está sendo amplamente aceito, inclusive incorporado pela Constituição Federal de 1988, diferenciar o conceito de esporte em três manifestações: a) desporto-performance; b) desporto-participação e c) desporto-educação.

Em suma, esporte de alto rendimento ou espetáculo e esporte enquanto atividade de lazer, entretanto, predomina hoje as características do esporte de rendimento. Assim, esse esporte predominante assume características de mercadoria, sendo vinculado pelos meios de comunicação de massa com fins ideológicos e lucrativos. Enquanto que o esporte espetáculo está ligado a vitória-

derrota, maximização do rendimento, o esporte enquanto atividade de lazer está ligado a saúde, ao prazer e á sociabilidade. Dessa forma, na prática, a Educação Física já absorveu o esporte em suas atividades, só que isto foi feito de forma mecânica, sem reflexão e crítica.

2.1.3 Educação Física: A Institucionalização

Durante os séculos XVI e XVII ocorreu um grande desenvolvimento comercial na Inglaterra que cresceu com a adoção do liberalismo econômico, no século XVIII e com a formação de um grande império colonial. A Revolução Industrial que a partir de 1760 a Inglaterra passou a sediar, e a Revolução Francesa influenciaram grandemente a história ocidental. Nesse contexto, entre as transformações desta nova ordem e mentalidade que se instaura, principalmente com a Revolução Industrial, ocorre a passagem do trabalho artesanal para o industrial, do trabalho doméstico para o fabril e transformação do artesão em trabalhador assalariado. A Revolução Industrial, a partir de 1850 expande-se para o mundo. Com a conseqüência do crescimento das cidades gradualmente ocorre a intervenção do Estado na educação que antes (até as primeiras décadas do século XIX) era de exclusividade da Igreja e entidades particulares de caráter beneficente.

No século XIX, a Educação Física inglesa era diferenciada do restante da Europa. A Inglaterra não se utilizou de uma Educação Física voltada ao treinamento físico em defesa nacional, pois sua posição geográfica e poderosa marinha despreocuparam-na de invasões estrangeiras. Devido a tudo isso, a sua maior contribuição foi no campo esportivo e não da ginástica. Nesse contexto, convém mencionar que até o final do século XVIII a prática do esporte, na Inglaterra, era tipicamente aristocrática. Já no século XIX, o esporte se proliferou em outras camadas sociais. A partir de 1860, criam-se muitas novas escolas públicas por influencia da classe média que ascendera socialmente. Essa nova realidade impulsiona os jogos esportivos, desenvolvendo particularmente o críquete e o futebol. E também na Inglaterra de 1857 até o fim do século, criam-se várias associações esportivas nacionais. Dessa forma, o esporte torna-se acessível às classes trabalhadoras, depois de ter surgido para a classe aristocrática e média. Em torno de 1870, os trabalhadores conseguiram redução de jornada de trabalho e

criou-se muitos clubes esportivos. Devido essa popularidade esportiva, a Inglaterra também foi pioneira em utilizar o esporte como um meio de educação através da socialização e cooperação que os jogos propiciam. Apesar de todas essas inovações, somente no final do século XIX e início do século XX que o governo inglês apoiou efetivamente a Educação Física nas escolas estaduais. Depois do Ato de Educação de 1870, o Departamento de Educação contatou com o Gabinete Militar para que sargentos “dessem aula” de Educação Física nas escolas.

E como relata Betti (1991, p.46):

Curiosamente, o sistema imposto às escolas não foi o modelo esportivo das escolas públicas, mas o sistema ginástico sueco Per H. Ling, que fora introduzido na Inglaterra entre 1840 e 1850 por graduados do Instituto Central de Ginástica da Suécia. Em 1904, o sistema sueco foi adotado oficialmente nas escolas, o que gerou uma dualidade de sistemas na Educação Física inglesa: jogos organizados na Escola Pública e ginástica na escola primária, objetivando a formação de bons chefes de empreendimento e bons oficiais na primeira, e através da disciplina e dos efeitos fisiológicos do exercício sistemático, bons operários e soldados na segunda. A partir do final do século XIX, o movimento esportivo inglês estava pronto para ser exportado... As primeiras associações esportivas nacionais de muitas modalidades surgiram na Inglaterra, e somente depois em outros países.

Nesse sentido, aos poucos, o esporte institucionalizou-se em quase todo o mundo, e também os programas de Educação Física passaram a adotá-lo.

Aliado a tudo isso, foi de grande importância para a instituição esportiva o ressurgimento dos Jogos Olímpicos e a criação do movimento olímpico internacional, através do Comitê Olímpico Internacional (COI), no ano de 1896. Nesse contexto, foi decisiva a contribuição do francês Pierre Fredy, O Barão de Coubertin (1863 - 1937). Este, promovia a paz através do esporte. O ideal mais defendido pelo olimpismo, até hoje, é o amadorismo. O profissionalismo, mesmo antes dos I jogos já era considerado um problema. Em 1896, realizaram-se os I Jogos Olímpicos em Atenas na Grécia, com 14 países participantes. A partir daí, houve um crescimento em número de países participantes e de importância do evento, não só esportivo, mas político e econômico. Diante do exposto, é importante relatar que a interferência da política internacional nos Jogos Olímpicos é constante e a exigência do amadorismo é posta a prova pela necessidade do treinamento. Como salienta Betti (1991, p.49): “... na prática do movimento esportivo, os sistemas de valores políticos e nacionais quebraram os princípios universais da ideologia

olímpica”. Assim, um ponto positivo dos Jogos Olímpicos, foi sua importância decisiva para a universalização do esporte; e um dado negativo foi o interesse cada vez maior das nações para a obtenção de um bom desempenho nos jogos olímpicos. Isto levou o desenvolvimento das “Ciências do Esporte”, a especialização e ao treinamento a níveis nunca vistos antes.

Ainda segundo o mesmo autor, o esporte, como parte integrante da sociedade, reflete o sistema capitalista industrial e é burguês, representa: a competição, medição, rendimento técnico, divisão do trabalho, hierarquia social, maquinização do homem e alienação. Sua essência é a competição. Esta, não é brutal como a competição econômica; e sim moralmente aceitável. Assim, o esportista é classificado pelo seu valor, ou seja, o que importa é o resultado, a maximização do rendimento. O esporte tornou-se um fenômeno de massas, onde um de seus componentes mais importantes é o ídolo produzido pela mídia. Esta usa a “estrela” para poder vender mascarando os verdadeiros problemas, pois... “Um campeão, excelente no campo esportivo, torna-se dono de outras virtudes: inteligência, generosidade, coragem, etc. Ser campeão, assim, converte em sinônimo de ser perfeito” (p.51).

O século XVIII foi pedagógico, onde a educação assumiu grande importância preocupações de reis, pensadores e políticos. Nesse mesmo século desenvolveu-se a educação pública estatal e iniciou-se a educação nacional, bem como o princípio da educação universal, gratuita e obrigatória. Como a Revolução Francesa, a educação nacional assentou suas bases, e da França estendeu-se por toda a Europa e América. A educação no século XIX liga-se aos fatos políticos e econômicos.

O autor Betti (1991, p.35) enfatiza bem a questão dos Sistemas Ginásticos e o Nacionalismo quando relata que: “A história da elaboração e institucionalização dos chamados “sistemas ginásticos” confunde-se com a própria história do nacionalismo europeu e do militarismo sempre presente nos séculos XVIII e XIX. Originários da Alemanha, Dinamarca, Suécia e França, vinculam-se aos processos da afirmação da nacionalidade nestes países e à constante preocupação de preparação para guerra. Alguns autores rotulam de “doutrinários” os movimentos da Educação Física surgidos naqueles países. Já o movimento ginástico alemão teve origem no Philanthropinum, uma escola fundada em 1774 pelo pedagogo Johann Bernhard Basedow (1723 – 1790). Basedow foi influenciado pelas idéias

educacionais de Rousseau, que dava grande importância à saúde e à Educação Física, e sua escola iniciou o primeiro programa moderno de Educação Física. Este programa compreendia corridas, saltos, arremessos e lutas semelhantes às que se praticaram na Antiga Grécia: jogos de peteca, de bola, de pinos e pelota; natação; arco e flecha; marchas; excursões no campo, caminhada e suspensão em escadas oblíquas e transporte de sacolas cheias de areia”.

A Educação Física foi introduzida nas escolas alemãs na forma do sistema ginástico de Adolph Spies (1810 – 1858). Ele dava ênfase na disciplina e em todas as partes do corpo, alcançava esse intento através de submissão, treino de memória e respostas rápidas e precisas ao comando. Nesse sentido, a Educação Física desenvolveu-se na Alemanha de duas diferentes formas: Como um sistema escolar regular de Educação Física e como um sistema extra-curricular politicamente orientado que tornou-se uma força auxiliar de Adolf Hitler, chamado de “Movimento Jovem Hitleriano” (BETTI, 1991).

Na Dinamarca, Franz Nachteggall (1777 – 1847) liderou a consolidação da Educação Física. Organizou em 1798 um clube de ginástica, em 1799 passou a dar aulas em escola privada. Abriu também um ginásio particular, a primeira instituição do gênero fundada na Europa Moderna. Fez sucesso e atingiu o meio militar. A Dinamarca foi o primeiro país europeu a introduzir a Educação Física como matéria escolar, promover cursos de treinamento de professores e a editar manuais para instrutores. Desta forma, constata-se que em muitos países europeus, durante o século XIX, a Educação Física foi influenciada pelo nacionalismo, tendo como principais objetivos o desenvolvimento da competência militar e do patriotismo. Já na Suécia em 1804, Per Henrik Ling (1776 – 1839) iniciava seu movimento na Educação Física. Tornou-se professor de esgrima, conseguiu autorização para introduzir a ginástica e a natação no currículo. Para atingir seus objetivos, dividiu a ginástica em quatro direções: militar, médica, pedagógica e estética. O sistema de Ling difundiu-se para muitos países (BETTI, 1991).

Em 1815 após a derrota de Napoleão e em 1848 com a proclamação da II República que ginástica foi introduzida na França, particularmente no exército por um espanhol Francisco Amoros (1770 – 1848). Este sistema de Amoros, foi utilizado no exército e nas escolas por alguns anos. Após 1848, por intermédio de dois antigos alunos de Amoros e com o apoio do Ministro da Guerra, foi fundada a Escola Militar Normal de Ginástica de Joinville-le-Pont, próxima a Paris, que passou a suprir

as escolas e o exército de professores. Esta escola exerceu importante influência na França, e também no Brasil, já no início do século XX. Com a derrota franco-prussiana de 1870 – 71, leis foram aprovadas em 1872, 1880, 1887 e 1905 tornando obrigatória a ginástica no currículo escolar. Como relata Betti (1991, p.41): “Graduados da Escola Militar de Joinville-le-Pont e pessoal militar foram colocados nas escolas como professores de ginástica, com a instrução expressa de aumentar as potencialidades militares da juventude”.

Em suma, os sistemas ginásticos europeus do século XIX, formaram a primeira base institucional para a Educação Física moderna espalhando-se por todo o mundo. Na Suécia, Alemanha e Dinamarca, haviam uma preocupação com o nacionalismo, devido a derrotas em guerras napoleônicas tornando a ginástica um sistema rígido. Com isso, constata-se que muito do autoritarismo, das práticas militares e da vinculação à educação moral e cívica, ainda hoje presentes na Educação Física, devem-se aos sistemas ginásticos do século XIX.

2.2 Histórico no Brasil

No Brasil, a Educação Física escolar teve seu início oficial em 1851, com a Reforma Couto Ferraz (deputado). Já em 1854 expandiu sua regulamentação, e entre as disciplinas a serem obrigatoriamente ministradas no primário estava a ginástica, e no secundário, a dança. Complementando nas palavras de Betti (1991, p.63): “Em 1882 o Projeto número 224, “Reforma do Ensino Primário e várias instituições Complementares da Instrução Pública”, recebeu um Parecer de Rui Barbosa, que recomendou a instituição de uma seção especial de ginástica na escola normal, a extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, e equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas... Na prática, contudo, a efetiva implantação da Educação Física ficou restrita, até os primeiros anos da década de 30, às escolas do Rio de Janeiro, enquanto município da corte imperial e capital da República, e às Escolas Militares”. Na década de 20 vários Estados fizeram reformas em seus sistemas de ensino, precursoras das grandes reformas nacionais que se realizaram a partir de 1930, aumentando

iniciativas governamentais na Educação Física. Nessas reformas, a Educação Física, foi incluída nos currículos escolares, geralmente sob o nome de “ginástica”.

A “Escola Nova” era o modelo que estava sendo assimilado, já difundido em muitos outros países. Foi um movimento de renovação da educação brasileira e queria compreender o comportamento e explicar os fatos e situações da vida infantil. Dessa forma, foi a precursora no país incluindo o nível sociológico nas questões educacionais. Visava também criar um conjunto de princípios para rever as maneiras tradicionais de ensino. A base do ensino seria o respeito à personalidade da criança, visando desenvolvê-la plenamente através de uma escola ativa, democrática, utilitária, da saúde, da consciência econômica, política e que buscasse auxílio na ciência. A Escola Nova propunha em sua ação pedagógica uma participação efetiva da Educação Física, pois como visava uma educação integral a questão do físico e higiene tornaram-se um dos seus elementos essenciais para a saúde do povo brasileiro. Essa preocupação levou a uma concepção biológica da Educação Física tendo finalidade notadamente fisiológica. Nesse contexto, os princípios e propostas dos escolanovistas foram extremamente inovadores no Brasil nas décadas de 20 e 30. Ainda hoje muitos educadores seguem esses princípios como solução para problemas educacionais (BETTI, 1991).

A partir de 1930 iniciou-se várias reformas no ensino primário, secundário e superior. Criou-se também o Ministério da Educação e Saúde Pública (MES). Como bem frisa Betti (1991, p.65), onde: “A constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, atribuiu à União competência para fixar o plano nacional de educação, abrangendo todos os graus e ramos do ensino, e para coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional”. Ainda em 1934 passou a funcionar a primeira escola civil, criada pelo Governo do Estado de São Paulo junto ao Departamento de Educação Física, através do Decreto 4.855 e que também sofria influência militar.

Getúlio Vargas interessou-se pela introdução da Educação Física na escola, onde a Constituição de 1937 explicitou a sua obrigatoriedade. Nas reformas do ensino entre 1930 – 1946 (com exceção da Reforma Campos do ensino comercial), a Educação Física foi introduzida como componente curricular obrigatório. Assim, a Educação Física era uma atividade considerada útil pelo Estado, sendo tratada separado nos currículos. A eugenia, a higiene/saúde, a preparação militar e o

nacionalismo foram os núcleos de convergência dos grupos interessados na implantação da Educação Física.

Em 1937, pela primeira vez uma constituição fazia referência direta a Educação Física, através do artigo 131 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937 que tornou obrigatória a Educação Física nas escolas (BETTI, 1991). Nesse mesmo ano o Governo de Vargas criou a Divisão de Educação Física com a função de administrar as questões dessa área. A Educação Física era vista com elevado alcance educativo, despertando hábitos e qualidades morais como independência, espírito de disciplina e solidariedade. No ensino brasileiro de 1940, traçou-se um panorama geral da Educação Física, onde constatou-se a seguinte realidade: ensino primário – poucos Estados mantinham serviço de Educação Física; e no ensino secundário – a grande maioria dos estabelecimentos cumpria as exigências legais quanto a Educação Física. Os movimentos ginásticos europeus, especialmente os de Ling, John e após a escola francesa influenciaram grandemente a Educação Física brasileira e todos com forte conotação militar. Em cada série foram estabelecidos objetivos específicos, quase todos de cunho fisiológico. Com relação à formação de professores, esses orientados pelo Exército propiciando o surgimento de futuras instituições de ensino superior em Educação Física.

No período de 1946 a 1968 diminuíram as iniciativas na área e iniciou-se uma reorganização de conceitos e ascensão do esporte na atividade física escolar. Sugeriram-se medidas para melhorar o desempenho do Brasil nas competições internacionais como as Portarias do MEC 168 e 148, respectivamente de 1956 e 1967 indicaram a aproximação do conceito de Educação Física com o de Esporte, admitindo as competições esportivas como substitutivas das sessões de Educação Física.

Nos capítulos posteriores serão comentados as demais etapas da história da Educação Física.

2.3 Políticas Educacionais da Educação Física e Diretrizes Curriculares

A Educação Física de 1969 a 1979 foi marcada pela ascensão do esporte, onde também ocorreram profundas mudanças na política educacional e na Educação Física escolar, que se subordinou ao sistema esportivo. Houve também uma expansão de recursos humanos para a Educação Física e o Esporte. Na área educacional foi introduzida a obrigatoriedade da Educação Física no ensino superior, através do Decreto – Lei 705, de 25 de junho de 1969, que modificou o artigo 22 da Lei 4024, e estendeu a obrigatoriedade a todos os graus da escolarização (CASTELLANI FILHO, 2002). Em 1975, reflexões e questionamentos sobre as aulas de Educação Física se fizeram presente nas instituições de ensino superior. Constatou-se que as escolas brasileiras formavam profissionais com uma filosofia não totalmente esportiva e nem pedagógica, e sim dando ênfase à prática esportiva de elite cujo objetivo único era a vitória.

Como salienta Betti (1991, p. 166): “Sugeriu-se, então, a formação do professor com condições de alcançar o rendimento pedagógico, subjetivo, que colabora na formação do ser humano, utilizando todos os meios da Educação Física – esportes, ginástica e jogos”. A década de 1980 em diante caracterizou-se pela crise da identidade da Educação Física. Assim, medidas foram tomadas como alteração do currículo dos cursos superiores de Educação Física. No período de 1979 a 1984 várias reuniões de professores, alunos e instituições da área apresentaram na Comissão Central de Currículos, em 1986 o projeto definitivo que propôs autonomia e flexibilidade na elaboração dos currículos por parte das instituições de ensinos superiores. O autor enfatiza ainda que “Fixou-se uma carga horária a ser distribuída pelos seguintes campos: conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano, conhecimento da sociedade e conhecimento técnico. Não foram fixadas disciplinas obrigatórias, apenas sugeriu-se um elenco de disciplinas para orientação das instituições” (p. 125). Sugeriram-se também, medidas como: desmilitarização da Educação Física, para perder o comportamento autoritário e hierarquizado dos professores; eliminação da predominância da área biológica; estabelecimento da diferença entre esporte-educação e esporte rendimento; incentivo à pesquisa científica como uma possibilidade de introduzir mudanças e transformações abrindo o leque para outros níveis de análise, como o pedagógico,

psicológico e sociológico. Essas iniciativas vieram para transformar a ausência de reflexão teórica e de produção de conhecimentos científicos que historicamente impediu a Educação Física de ser considerada, pelo sistema de ensino brasileiro, como uma disciplina que vai além de uma mera “atividade”. Nos anos 90, foi promulgada a LDB 9.394/96 e propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). No entanto, este documento não garantiu o rompimento com a tradição autoritária dentro das escolas e na prática da Educação Física. Os resquícios do esporte de competição mantiveram-se no ensino público, generalizando as aulas em esporte-lazer – um arremedo do esporte competitivo. Assim, o que permaneceu nesta prática da Educação Física foi o trabalho com uma pequena elite de alunos, excluindo a maioria que não se enquadrava nos padrões atléticos necessários para a representação em equipes seletivas. Muitos profissionais trabalhavam com esta proposta (tecnicista/competitivista) por desconhecimento de outras, presos à sua formação acadêmica.

Por outra via, a falta de uma reestruturação do espaço físico das escolas públicas, abriu espaço para as iniciativas neo-liberais da terceirização e transformação dos conteúdos curriculares da Educação Física em atividades extra-classe, desvinculando-as e distanciando-as do trabalho pedagógico da escola. É importante lembrar que a educação física é uma “[...] prática pedagógica que tematiza com a intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal em movimento” (BRACHT, *apud* DAÓLIO, 2004, p. 42-43). Entretanto, o que se vê nas escolas de educação básica são professores despreparados e desmotivados, alunos abandonados nas quadras, programas reduzidos à prática do futebol, o esporte escolar elitizado e reprodutor, a Educação Física totalmente desvinculada do projeto educacional das escolas, ausência de planejamento e objetivos claros, ou seja, crise de identidade, ... Nesse contexto, a Educação Física precisa questionar criticamente seus valores, refletir suas relações com a sociedade e justificar o seu papel nas transformações sociais. Assim, a Educação Física estará primando por uma sociedade mais justa, que não vise somente o competitivismo, a massificação que considera o ser humano não como cidadão, mas como consumidor. Diante dessa realidade, deve-se promover idéias para estimular o pensamento crítico, propiciar o desenvolvimento da criatividade e solução de problemas, bem como flexibilidade nas regras como premissas fundamentais do processo educativo.

Podemos perceber que a Educação Física, o Esporte e Lazer sofreram modificações consideráveis nos seus diferentes campos. O esporte, por exemplo tomou uma dimensão gigantesca confundindo-se com a Educação Física e perdendo o caráter lúdico, do lazer, do descompromisso do qual se originou. Hoje direciona-se para o profissionalismo, o record, e o pior de todos a especialização precoce à qual se encarrega de “podar” o que uma criança tem de mais natural: a espontaneidade de seus movimentos, que é desenvolvida e proporcionada pelas mais diversas atividades. Essa realidade, aqui no Brasil, está vinculada, principalmente, à questão cultural na qual, por trás, as corporações da mídia e seus monopólios de comunicação. Entretanto, temos na realidade uma função extremamente relevante, a do professor, que também é formador de opiniões. Este pode promover através da educação a formação de cidadãos críticos capazes de discernir o que se precisa construir do que está sendo construído.

2.4 Histórico do Curso de Educação Física na UFSM e Projeto Pedagógico

O curso de Educação Física da UFSM foi criado em 01/10/1969 pelo Egrégio Conselho Universitário. No ano de 1970 teve início seu funcionamento. Seu currículo teve aprovação pelo Conselho Federal de Educação em Parecer de nº 894 de 21/12/69 e Resolução nº 09/69/CFE, Resolução de nº 69/69 CFE e Parecer nº 296/74 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM. Dessa forma, seu primeiro currículo de graduação foi elaborado com apoio de docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), seguindo a orientação do Conselho Federal de Educação (CFE), que em consonância com a Reforma Universitária determinada pela Lei 5.540/68 estabeleceu novas diretrizes para os currículos dos cursos de graduação em 1969.

As principais razões que levaram a criação do Curso foi a necessidade de habilitar profissionais para a área de Educação Física. Pelo primeiro Estatuto da UFSM (1970) foi criado o Centro de Educação Física com o Curso de Educação Física. Decorre, também, que a UFSM foi a primeira Universidade brasileira a implantar a prática desportiva no Ensino Superior, quando por proposição do Centro de Educação Física foram criados os Clubes Universitários para vigorar a partir de

1972, com aprovação na 153ª Sessão do Egrégio Conselho Universitário em 28/12/71.

No ano de 1973 foi reconhecido o Curso de Educação Física através do Decreto de nº 72.612/73 de 14/08/1973. O Curso habilita profissionais através da Licenciatura Plena para atuação no magistério, além de capacitar ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, e outros para atendimento às Comunidades. O currículo implantado em 1990, está baseado na Resolução 03 de 16 de junho de 1987 (Resolução 03/87), que fixa a duração e os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos nos cursos de Graduação em Educação Física aprovados pelo Conselho Federal de Educação, que oportunizou a organização curricular. Nesse contexto, desde 1990, a grade curricular do Curso vem sendo submetida a avaliações e revisões periódicas com o intuito de atualizá-la em relação a Lei de Diretrizes e Bases (LDB1996) e em relação as orientações da Pró-Reitoria de Graduação da UFSM. Nesse sentido, convém observar ainda que recentemente entrou em vigor, no ano de 2006, um novo Currículo e Projeto Pedagógico no CEFD com a divisão do curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado.

2.4.1 Descrição Geral do Projeto Pedagógico (1990 - 2005)

O Projeto Pedagógico do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), deste período, é muito sintético e genérico em detrimento da análise das partes e de suas especificidades. Este Projeto Pedagógico foi resultado de uma proposta de alteração curricular (determinada pela Resolução de nº 03/87- CFE e pela necessidade de atualização do currículo vigente) e de reflexões sobre mudanças que envolveram a prática de Educação Física no CEFD.

2.4.2 Objetivo Geral do Projeto Pedagógico

O Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria tem por objetivo formar profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento harmônico do indivíduo, com uma concepção transformadora-inovadora fundamentados em áreas de conhecimento técnico, conhecimento do homem, conhecimento filosófico e conhecimento da sociedade.

2.4.2.1 Objetivos Específicos do Projeto Pedagógico

Planejar e implementar programas de Educação Física na educação básica e ensino superior, bem como desenvolver programas e atividades de esporte, dança, ginástica e recreação em Secretarias de Educação, em clubes esportivos ou recreativos, academias, em núcleos comunitários, instituições de educação especial e indústrias. Desenvolver, também, pesquisas nas áreas de esporte, dança, ginástica e recreação. Atuar em atividades de extensão através de programas de esporte, dança, ginástica e recreação. Prestar orientação e assessoria técnica para realização de eventos de recreação comunitária, esportivos, ginásticos bem como consultoria junto a entidades profissionais, ligas, federações e confederações esportivas.

2.4.3 Definição da Profissão

O profissional de Educação Física atua na formação biopsicossocial e educação de crianças, adolescentes e adultos, fundamentado em áreas de conhecimento técnico, do homem, filosófico e da sociedade. Este profissional está habilitado ao estudo sistemático do movimento humano, voluntário ou orientado, com ênfase nas áreas do esporte, da ginástica, da recreação e da dança.

2.4.3.1 Descrição dos Requisitos Psicofísicos

2.4.3.1.1 Qualidades Físicas

- coordenação motora;
- postura correta;
- boa saúde;
- normalidade física;
- agilidade;
- flexibilidade;
- força muscular;

- resistência orgânica;
- aparência física;
- tonalidade de voz;
- comunicação não discursiva;
- gesticulação adequada;
- aptidões físicas;
- habilidades perceptivas.

2.4.3.1.2 Qualidades Intelectuais

- capacidade de observação, de análise e síntese;
- iniciativa;
- criatividade;
- cultura geral;
- resolução de problemas;
- raciocínio lógico;
- linguagem simples e objetiva;
- inteligência;
- linguagem técnica;
- equilíbrio psicossomático;
- perseverança;
- atenção;
- versatilidade;
- capacidade de crítica e autocrítica;
- otimismo;
- capacidade de discernimento;
- disposição;
- opinião própria;
- habilidade para investigação;
- capacidade de decisão;
- idealismo;
- firmeza;
- dedicação;
- equilíbrio emocional.

2.4.3.1.3 Qualidades Sociais

- relações humanas;
- respeito à individualidade dos alunos;
- responsabilidade;
- honestidade;
- amizade;
- senso de humor;
- liderança;
- entusiasmo;
- interesse;
- comunicação;
- auto-estima;
- integridade moral;
- compreensão;
- tolerância;
- participação;
- disponibilidade;
- valorização do ser humano;
- hábitos de higiene;
- gosto pelas atividades físicas;
- empatia;
- respeito à ética profissional;
- espontaneidade;
- segurança profissional;
- pontualidade;
- solidariedade;
- flexibilidade;
- sensibilidade;
- sociabilidade;
- dinamismo;
- humildade;
- autocontrole.

2.4.4 Atribuições Profissionais

Compete ao profissional de Educação Física as seguintes atividades:

- Desempenhar funções docentes em todos os graus de ensino;
- Planejar, implementar, coordenar e supervisionar atividades na Educação Física em Secretarias de Educação, clubes, academias, núcleos comunitários, instituições de educação especial e indústrias;
- Planejar, executar e avaliar atividades de pesquisa e extensão na área de educação física;
- Prestar orientação técnica, assessoria e consultoria para assuntos da educação física a órgãos e instituições públicas e privadas.

2.4.5 Disciplinas Obrigatórias do Currículo (ver anexo)

2.4.6 O Termo Médio de Duração do Curso e Cargas Horárias

O termo médio de duração do curso é de oito semestres, já que a Resolução de nº 03/87- CFE não fixa o valor para o referido termo médio. Deve ser salientado que, com o termo médio de oito semestres, a carga horária semestral média do curso resulta igual a 360 horas, portanto, em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM, constantes do Ofício Circular de nº 01/88 da Pró-Reitoria de Graduação. A referida carga horária semestral média do Curso facilitará enormemente ao aluno a eventual recuperação das disciplinas com reprovação, em razão da folga de 180 horas existente em relação ao limite máximo de carga horária semestral permitido à matrícula na UFSM, que é de 540 horas. Conforme preconizado no parágrafo 3º, artigo 3º da Resolução de nº 03/87-CFE e pelo CEPE, sessão 320ª, o currículo pleno do Curso contém 495 horas de Atividades Complementares, a serem estabelecidas semestralmente, pelo Colegiado do Curso, de acordo com o interesse do alunado e com as disponibilidades da Instituição.

2.4.7 Dados Inerentes à Integralização Curricular

- Carga horária a ser vencida em disciplinas obrigatórias: 2.385 horas;
- Carga horária mínima a ser vencida em atividades complementares: 495 horas;
- Número de disciplinas obrigatórias a serem cursadas: 39;
- Prazo mínimo para integralização curricular: 8 semestres;
- Prazo máximo para integralização curricular: 14 semestres;
- Limite mínimo de carga horária requerível por semestre: 210 horas;
- Limite máximo de carga horária requerível por semestre: 540 horas;
- Número de trancamentos parciais possíveis: 9;
- Número de trancamentos totais possíveis: 4.

2.4.8 Bases Legais do Curso/Currículo/Profissão

- Reconhecimento do curso: Decreto nº 72.612/73;
- Estrutura curricular: Resolução nº 03/87-CFE, Resolução nº 09/69 - CFE, Parecer nº 13/89 - CEPE;
- Regulamentação da profissão de professor: Portaria nº 399/89- MEC.

2.4.9 As Partes do Currículo Pleno

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais e com base no que dispõe o Artigo 26 da Lei 5.540/68, tendo em vista o Parecer 215/87, homologado pelo Sr. Ministro da Educação, em 10/06/87, resolve:

Art. 3º- Os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física terão duas partes:

- Formação Geral (humanística e técnica);
- Aprofundamento de Conhecimentos.

§ 1º- Na formação geral, devem ser consideradas as seguintes áreas de conhecimentos:

- a) De cunho humanístico

Conhecimento Filosófico: compreendido como o resultado da reflexão sobre a realidade, seja no nível da práxis, a própria existência cotidiana do profissional de Educação Física, relacionada com eventos históricos, sociais políticos, econômicos; seja no nível da teoria, apresentação rigorosa através das ciências dessa mesma práxis. O conhecimento filosófico deve consistir na articulação da práxis pedagógica com as teorias sobre o homem, a sociedade e a técnica.

Conhecimento do Ser Humano: entendido como o conjunto de conhecimentos sobre o ser humano, durante todo seu ciclo vital, no que concerne aos seus aspectos biológicos e psicológicos, bem como sua interação com o meio ambiente, face à presença ou ausência de atividades de Educação Física.

Conhecimento da Sociedade: entendido com a compreensão da natureza social das instituições, sistemas e processos, com vistas a uma efetiva contribuição da Educação Física para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, considerando-se especificamente a realidade brasileira.

- b) De cunho técnico (que deverá ser desenvolvido de forma articulada com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico acima referidas)

Conhecimento Técnico: conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não- Escolar, contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico.

§ 2º- Cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo dessas quatro áreas, elaborará o elenco de disciplinas da parte de Formação Geral do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

§ 3º- A parte do currículo pleno denominada Aprofundamento de Conhecimentos deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composta por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico- prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho.

§ 4º- As IES deverão estabelecer os marcos conceptuais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar as ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais.

Art. 4º- O curso de graduação em Educação Física terá a duração mínima de quatro anos (ou oito semestres letivos) e máxima de sete anos (ou quatorze semestres letivos), compreendendo uma carga horária mínima de 2.880 horas/ aula.

§ 1º- Desse total de 2.880 horas/aula, pelo menos 80% serão destinadas à Formação Geral e um máximo de 20% para aprofundamento de conhecimentos.

§ 2º- Desses 80% das horas destinadas à Formação Geral, 60% deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico.

3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA (1990-2005) NO CONTEXTO DAS AS TENDÊNCIAS TEÓRICAS

Destacamos algumas tendências do pensamento educacional brasileiro presente nas disciplinas do curso de Educação Física/UFSM. Nesse sentido, na caracterização das disciplinas foram levada em consideração a análise dos currículos e correntes bibliográficas que compõe as disciplinas, bem como os saberes ali disseminados. O currículo investigado foi o que perdurou de 1990 a 2005, mas o período analisado foi o de 2001 a 2004 (período de minha formação no curso).

Fizemos esta análise segundo a compreensão de Ribeiro (1999), que caracteriza as tendências do pensamento educacional brasileiro, basicamente, em: Progressista (libertadora (educação popular de Paulo Freire); libertária (ênfase na auto-gestão); fazem uma análise crítica, apontando o caráter político da educação; Liberal (tradicional (o ser humano é constituído de uma essência imutável à qual a educação deve adequar-se); tecnicista (ênfase na técnica e rendimento)- é de caráter conservador do *status quo*. Até consegue detectar problemas pedagógicos e avançar na construção de métodos ativos propiciando a participação e criatividade do aluno. Entretanto, não chega às origens das desigualdades produtoras das diferenças sociais)).

3.1 Disciplinas Pedagógicas: Uma Análise Pessoal

- Antropologia do Movimento: caracterizou-se por ser uma disciplina que aprofundou conhecimentos sobre a história do homem e seus movimentos contextualizando em nossa realidade. Nesse sentido, identificou-se com a tendência progressista e libertadora da educação.

- Filosofia e História da Ciência: seu foco principal centrou-se na questão: Educação Física e ciência no contexto histórico e atual. Essa importante disciplina segue a tendência progressista de educação como ênfase.

- Psicologia da Educação: essa disciplina bastante teórica não teve interação entre professor-alunos no sentido da compreensão de seus conteúdos e objetivos. A

tendência teórica à qual o professor se identifica é a progressista libertária, embora a disciplina e sua bibliografia pregassem ideais diferentes.

- Desenvolvimento Humano: é de grande importância seu conteúdo, pois aborda temáticas como o desenvolvimento psicológico, motor, ciclo vital, ..., estudando autores como: Piaget, Papalia, entre outros. A perspectiva que abordou foi liberal e tradicional, não discernindo o viés político que deveria ter toda a ação educacional (apesar da importância da disciplina).

- Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: disciplina eminentemente política ministrada no Centro de Educação. Os principais assuntos ministrados foram a LDB e a renomada autora Otaísa Romanelli. Dessa forma, atingiu totalmente os objetivos propostos. A tendência teórica à qual se identificou foi progressista e libertadora.

- História Geral da Educação Física / História da Educação Física Brasileira: as duas matérias (importantíssimas para a compreensão dos aspectos políticos, sociais e econômicos, bem como os sistemas ginásticos ocorridos no Brasil e exterior) foram ministradas pelo mesmo professor de tendências progressistas predominantemente.

- Fundamentos da Educação Física I/Fundamentos da Educação Física II: foram duas disciplinas ministradas com um caráter progressista, tendo relevância no contexto do currículo do curso, pois abordavam temáticas como: a importância do lazer, esporte e Educação Física em geral.

- Higiene em Educação Física: abordagem predominantemente tradicional.

- Organização Escolar: ministrada por professor de fora (do Centro de Educação), não atingiu nenhum de seus objetivos, principalmente, porque apenas 25% da turma comparecia as aulas, onde não era cobrada frequência. Observação: o próprio professor faltava às aulas sem avisar. Ao final da disciplina todos aprovaram. Nesse contexto, fica difícil a compreensão da corrente teórica defendida.

- Currículo em Educação Física: no discurso qualifica-se como progressista, mas na prática foi liberal. A importância dessa disciplina é questionável uma vez que para a modificação do currículo, a opinião dos alunos é pouco levada em consideração.

- Metodologia da Pesquisa em Educação Física: eminentemente tradicional e tecnicista, apesar de sua importância.

- Estágio Profissionalizante de Educação Física/Prática de Ensino de Educação Física: últimos momentos do curso e os mais democráticos, uma vez que pode-se escolher o caminho (pesquisa, academia, ginástica laboral, escola, clube, ...: no caso do Estágio Profissionalizante) e a corrente teórica a seguir (no caso do Estágio Profissionalizante e da Prática de Ensino).

- Didática/Didática Especial de Educação Física: foram disciplinas que acrescentaram bastante em termos de conhecimentos de escolas e situações de ensino. Atingiu seus objetivos e trabalhou-se muito na perspectiva cognitivista. Dessa forma, identifica-se com a corrente progressista, proporcionando no aluno a descoberta.

3.2 Disciplinas Técnicas: Uma Análise Pessoal

As disciplinas de luta, dança, socorros de urgência, legislação e organização do sistema desportivo nacional, biomecânica dos exercícios físicos I e II, fisiologia, fisiologia do exercício, biologia, anatomia, esporte aquático I e II, esporte coletivo I (futebol), II (basquete), III (handebol), IV (voleibol), e ginástica III (academia) foram em quase sua totalidade extremamente voltadas ao rendimento, qualificando-se como tradicional e essencialmente tecnicistas (destacando-se o esporte coletivo II representado pelo basquete e anatomia). A escola e seus ideais não foram quase mencionados nas aulas, apesar de constar na maioria das bibliografias, ou seja, a teoria distante da prática caracterizando a corrente liberal.

Entretanto, nesse contexto, houve poucas disciplinas de cunho técnico que deram ênfase na escola. Foram elas:

- Ginástica I e II: as temáticas das aulas giraram em torno da questão do ensino escolar da ginástica no contexto da Educação Física. Como metodologia dos encontros utilizou-se leitura e discussão de textos, trabalhos em grupo, vivências nas escolas e exploração de jogos lúdicos (o brincar) e recreativos, atingindo totalmente seus objetivos iniciais. A crítica e a contextualização da realidade foram bastante explorados o que nos leva a entender as disciplinas como transformadoras da realidade (na perspectiva Freireana).

- Esporte Individual I, II, III: assim como na ginástica, a questão da escola também foi enfatizada com prioridade nessa disciplina. Aprendeu-se muito, pois

além da teoria estudada e contextualizada em aula, tivemos vivências de estágio em escolas de nossas preferências unindo, dessa forma, teoria e prática construindo nosso saber (através da experiência concreta) como preconiza Tardif. A tendência educacional desenvolvida foi a progressista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as questões centrais deste estudo, após a compreensão do Projeto Pedagógico, currículo do ano de 1990-2005, vasta pesquisa bibliográfica com as tendências teóricas das disciplinas, histórico, diretrizes curriculares e políticas da área, traçamos um perfil geral do curso de Educação Física do CEFD/UFSM na formação de seus professores. Assim, notamos, que o Projeto Pedagógico que perdurou de 1990-2005 era muito sintético e genérico em detrimento da análise das partes e de suas especificidades. Foi fruto da Resolução de nº 03/87-CEF. Apesar de seus objetivos serem de formar profissionais numa perspectiva transformadora – inovadora, observamos que na prática o que ocorreu foi uma educação eminentemente técnica em 60% do currículo e apenas 40% do curso se destinava às disciplinas da Licenciatura propriamente dita, como enfatiza o artigo 4º e inciso 2º da descrição do Projeto Pedagógico. Dessa forma, os perfis dos profissionais formados no CEFD de 1990-2005 foram predominantemente visando a técnica em detrimento das disciplinas de caráter pedagógico.

Já a gestão democrática do curso de Educação Física como menciona o artigo 3º, incisos 2º, 3º e 4º da descrição do Projeto Pedagógico foi bastante aberta, no sentido que deu liberdade de cada Instituição de Ensino Superior elaborar o elenco de disciplinas para o currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e perfis profissionais desejados. Esta gestão democrática do currículo de 1990-2005 propiciou a cada Instituição de Ensino Superior a elaborar ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, a sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais. Percebemos, desta forma, que o Curso de Educação Física da UFSM adotou um currículo mais técnico do que pedagógico por opção de seu Colegiado e não por imposição da força da Lei.

Embora a Educação Física ao longo de sua história tenha tido forte herança militarista e tecnicista e, principalmente, as disciplinas de Antropologia do Movimento; Filosofia e História da Ciência; História Geral e da Educação Física Brasileira; Fundamentos da Educação Física I e II e as Didáticas propiciaram um espaço de participação coletiva, desenvolvimento de críticas, a importância do lúdico, do lazer e da Educação Física em geral.

Nesse contexto, torna-se necessário que tenhamos muito claro em nossas ações pedagógicas, por que devemos optar por este ou aquele método de dar aulas ou de avaliar até que ponto nossos acadêmicos estão conseguindo caminhar na direção da proposta que identifica o que se pretende do ensino, hoje, diante das novas Diretrizes Curriculares, bem como da importância da Educação Física e, finalmente, que tipo de professores queremos “formar”.

Devemos tomar cuidado para não perpetuarmos o tipo de educação, tão criticada por Paulo Freire, onde as relações professor/aluno, deterioradas pelas relações de poder no interior das escolas, apenas serviam para domesticar os educandos e levá-los à repetição e não à criação, desconsiderando o que previamente os alunos já traziam em sua bagagem cultural. Hoje, podemos considerar a hipótese de termos uma relação mais próxima que permita aos nossos alunos, atores e autores de conhecimento, participar de maneira coletiva das decisões que dizem respeito à seleção de conteúdos e métodos de trabalho. Dessa forma, estaríamos dando-lhes a oportunidade de participarem politicamente das decisões que dizem respeito ao seu conhecimento, tornando-os mais interessados e engajados no processo educativo, mesmo que isso pareça utópico.

Queremos uma Educação Física que não esteja preocupada em produzir “corpos esculturais”, mas em participar da construção dos “corpos culturais” das crianças, dos adolescentes, dos trabalhadores, enfim, dos homens e das mulheres, que pensam, desejam, sofrem, agem, produzem, brincam, jogam

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: Alarcão, I. (Org.) e outros. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

BEINEKE, V. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso**. Porto Alegre: 2000. Dissertação de Mestrado, IA/UFRGS.

BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W.W.(Org.). **Educação Física: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992.

_____. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CANFIELD, M. de S. & KRUG, H. N. Reflexão na Prática Pedagógica do Professor de Educação Física. In: KRUG, H.N. (Org.). **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria, RS: O Autor, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____. **Política Educacional e Educação Física: Polêmicas do Nosso Tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 155-191.

CHAKUR, C. R de S. L. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. Tese de Doutorado. Araraquara: JM Editora, 2001.

DAÓLIO, J.. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DEMAILLY, L. Modelos de formação continua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DOS ANJOS, José Luiz. **Corporeidade, Higienismo e Linguagem**. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1995.

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V. & NASCIMENTO, J. V. do. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. *In*: SHIGUNOV, V. & SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: Midiograf, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIER, A. de M. & KRUG, H. N. Educação Física Escolar: Buscando Alunos Reflexivos. *In*: KRUG, H. N. (Org.). **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria, RS: O Autor, 2001.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote, 1992.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

_____. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GEBARA, Ademir & MOREIRA, Wagner W. **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

HENDERSON, W.O. **A Revolução Industrial**. Editores Associados/Unibolso, 1969.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

KRUG, H. N. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**. Santa Maria: Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal de Santa Maria, 1996. Dissertação de Mestrado em Ciência do Movimento Humano.

MACIEL, A. **O professor-cidadão em (trans) formação no exercício da docência:** um modelo conceitual unificador. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 1995.

MOITA, M. Percursos de formação e de transformação. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MOREIRA, W. W. **Educação Física Escolar:** uma abordagem fenomenológica. Campinas, SP:Ed. Unicamp, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote, 1992.

RIBEIRO, Marlene. A originalidade de Paulo Freire no pensamento educacional brasileiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 29, jun, 1999.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes dos professores e conhecimentos universitários:** elementos da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Pelotas: Digitado, 1999.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artimed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A- Disciplinas Obrigatórias do Currículo

Conhecimento Pedagógico: Disciplinas

Disciplina	Carga horária
Antropologia do Movimento	60
Filosofia e História da Ciência	45
Psicologia da Educação	90
Desenvolvimento Humano	45
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau	75
História Geral da Educação Física	45
História da Educação Física Brasileira	45
Fundamentos da Educação Física I	30
Fundamentos da Educação Física II	30
Higiene em Educação Física	30
Organização Escolar	45
Currículo em Educação Física	45
Metodologia da Pesquisa em Educação Física	60
Estágio Profissionalizante de Educação Física	210
Didática	60
Didática Especial de Educação Física	75
Prática de Ensino de Educação Física	60
CARGA HORÁRIA TOTAL	1050

Conhecimento Técnico: Disciplinas

Disciplina	Carga horária
Ginástica I	60
Ginástica II	60
Ginástica III	75
Esporte Coletivo I	75
Esporte Coletivo II	75
Esporte Coletivo III	75
Esporte Coletivo IV	75
Esporte Individual I	45
Esporte Individual II	60
Esporte Individual III	60
Esporte Aquático I	60
Esporte Aquático II	75
Dança	75
Lutas	75
Socorros de Urgência	30
Legislação e Organização do Sistema Desportivo Nacional	45
Biomecânica dos Exercícios Físicos I	30
Biomecânica dos Exercícios Físicos II	30
Fisiologia do Exercício	75
Fisiologia	60
Biologia	30
Anatomia	90
CARGA HORÁRIA TOTAL	1335