

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DA VIDA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marcio Salles da Silva

Santa Maria, RS, Brasil.

2008

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DA VIDA

Por

Marcio Salles da Silva

Dissertação apresentada ao curso do Programa de Pós-Graduação em Educação,
linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, na
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do grau de
Mestre em Educação

ORIENTADOR: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Santa Maria, RS, Brasil.

2008

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA
E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DA VIDA

elaborada por

Marcio Salles da Silva

como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Hugo Norberto Krug, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dr^a (UFSM)

Flávio Medeiros Pereira, Dr. (UFPEL)

Santa Maria, 27 de março de 2008.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que contribuíram para a concretização desta dissertação, algumas mais próximas, no cotidiano, e outras, mesmo distantes, participaram ativamente no incentivo e/ou direcionamento teórico.

Ao Pai João Osmar e a Mãe Clara Rosane pelo apoio e carinho em todos os momentos do processo e, inclusive financeiro; sem a participação de vocês não seria possível completar esse ciclo de meu desenvolvimento profissional.

O professor Hugo pela oportunidade, confiança, cobrança, apoio e amizade.

À professora Elizete pelo auxílio, disponibilidade e interesse na coerência teórica que foi determinante para a concretização da escrita.

Aos tios Beto e Marilene pelo acolhimento nos momentos de descanso das crises epistemológicas que tive de desbravar.

Aos membros da banca examinadora pelos direcionamentos teóricos, disponibilidade e interesse.

Aos colegas defendentes Ana Paula e Sidnei Júnior por compartilharmos do processo que o mestrado se tornou em nossa formação, na ajuda recíproca e amizade.

Às colegas e amigas, do GEPEFINHO, Andréia, Juliana e Vanderléia pela dedicação para nos fortalecermos enquanto um pequeno grupo que se propôs pesquisar a formação em Educação Física Escolar e oferecer para outros colegas a oportunidade que tivemos.

Aos amigos Ana Cristino, Leonardo e Victor pela rede de amizade que formamos no GEPEF.

Ao GEPEF e seus integrantes pela oportunidade de participar do grupo no aprimoramento de nossa formação.

Aos primos Francisco e Inês, pela disposição e amizade.

Aos colegas de moradia Alejandro, Cléo Adriano, Ederson e João, pois dividimos as angústias acadêmicas.

À Universidade Federal de Santa Maria, em especial ao Centro de Educação com o Programa de Pós-Graduação em Educação e a linha Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional e seus professores.

Enfim, às pessoas que conheci pelos diversos lugares onde estive e certamente influenciaram em minha constituição histórica como um ser humano do mundo, que escolheu esta teoria e pesquisa para o curso de mestrado em educação.

MUITO OBRIGADO!!!

RESUMO

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA
E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DA VIDA**

AUTOR: MARCIO SALLES DA SILVA

ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de março de 2008.

Neste estudo objetivamos analisar a constituição histórica de três acadêmicos, matriculados na disciplina “Laboratório de Educação Física II” do segundo semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, nas representações do mundo da vida que legitimam a escolha do curso e o uso da reflexão sobre o esporte na escola, juntamente com as influências sobre o processo na formação de professores. A opção metodológica teve como base o modelo qualitativo e forma assumida (tipo) de pesquisa foi o estudo de caso, que teve como objeto de estudo três acadêmicos do segundo semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM na referida disciplina. Para tanto, utilizamos a análise crítica do discurso como interpretação das informações e a etnografia crítica para os direcionamentos no campo de investigação na disciplina observada. A investigação foi composta por quatro etapas: 1) as análises etnográficas foram realizadas através de temáticas evidenciadas, após a transcrição das cinco aulas gravadas, e estas foram selecionadas pela semelhança das argumentações nos encontros; 2) a análise da história de vida dos três acadêmicos, selecionados na etnografia, para identificar fatos e situações relevantes sobre o movimento humano; 3) a análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, implantado em 2005, com o propósito de conhecermos a organização e estrutura das disciplinas oferecidas pelo curso nos dois primeiros semestres; e 4) uma entrevista coletiva com os três acadêmicos ao final da referida disciplina com o propósito de proporcionar diálogos reflexivos utilizando as temáticas nela desenvolvidas. Acreditamos que os Acadêmicos do curso de formação de professores em Educação Física encontram-se em processo de construção da identidade do aprender e do ensinar, que foi vivenciado na Educação Básica e não se esgota do começo ao término do Ensino Superior, segue para além da docência nas escolas, permanentemente inconcluso. Compreendemos que, no curso de Licenciatura do CEFD/UFSM a temática ‘transformação dos esportes’ e/ou ‘os esportes e suas transformações’ deve estar pautado nos objetivos de todas as disciplinas que direcionam os conhecimentos sobre o ensino dos esportes, independente de ser individual ou coletivo. O processo permanente da formação de professores na Licenciatura em Educação Física ocorre nas ações comunicativas, na qual transformamos e somos transformados numa perspectiva cognitiva, social e cultural, juntamente com nossa constituição histórica. Construimo-nos como profissionais da educação em um compromisso com o movimento de auto-reflexão na crítica aos elementos sistêmicos que incessantemente invadem o mundo da vida.

Palavras chave: Licenciatura em Educação Física; Mundo da vida; Formação de professores

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

**FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION PROFESSORS
AND THEIR RELATION WITH THE WORLD OF LIFE**

AUTHOR: MARCIO SALLES DA SILVA

ADVISOR: HUGO NORBERTO KRUG

Date and Location of Thesis da Defense: Santa Maria, March 27th of 2008.

The present study had the purpose of analyzing the historical formation of three academics enrolled in the discipline “Physical Education Laboratory II” of the second semester of the course of Degree in Physical Education within the representations of the world of life that legitimate the choice for the course and the use of the reflection about the sport in the school together with the influences on the process of professors’ formation. The methodological choice had its bases on the qualitative model and the assumed form (type) was the case study which had as subject of study three academics of the second semester of the course of Degree in Physical Education of UFSM. We have applied the critical analysis of discourse in order to interpret the information and the critical ethnography for the orientation in the research field of the referred discipline. The research was composed by four stages: 1) ethnographic analyses have been developed through the evidenced thematic after the transcription of the five recorded classes and then they were selected by the similarity of the argumentations during the meetings; 2) the analysis of the life historical of the three academics selected in the ethnography to identify facts and situations relevant to the human movement; the documental analysis of the Pedagogical Politic Project of the course of Degree in Physical Education of UFSM, introduced in 2005, with the purpose of knowing the structure and organization of the disciplines offered by the course during the two first semesters; 4) a collective interview with the three academics in the end of the referred discipline aiming at to provide reflexive discussions by applying the thematic developed on it. We believe that the academics of the course of professors’ formation in Physical Education are in a continuous process of construction of the identity of learning and teaching that has been experienced during the basic teaching, does not cease from the beginning to the end of the University, goes beyond teaching in the schools, and remains unfinished. We understand that in the course of Degree of the CEFD/UFSM, the thematic “transformation of sports” and/or “the sports and their transformations” must has its bases on the objectives of the whole disciplines that address the knowledge about the teaching of sports in spite of being individual or collective. The continuous process of professors’ formation in the Degree in Physical Education occur through the communicative actions in which we both change and we are changed within a social and cultural cognitive perspective together with our historical formation. We construct ourselves as professionals of education in a commitment with the movement of self-reflection in the critic to the systemic elements that continuously invade the world of life.

Keywords: Degree in Physical Education; World of Life; Professors Formation

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

APÊNDICE	132
APÊNDICE A	133
ANEXOS	134
ANEXO A.....	135
ANEXO B.....	136
ANEXO C.....	137
ANEXO D.....	138

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Evidenciando o problema	1
2. ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS.....	8
2.1 Da Constituição do Campo da Educação Física à Identidade do Acadêmico na Formação de Professores	8
2.2 A Vivência de Mundo e o Movimento Humano: Esporte enquanto Implcação Sistemática?	14
2.3 Os mecanismos sistêmicos e as ciências do esporte colonizando o mundo da vida dos sujeitos	23
2.4 A Linguagem na Sala de Aula da Universidade e a Educação Física Escolar	29
2.5 Racionalidade Comunicativa: a contribuição de Habermas para a Formação de Professores de Educação Física	35
2.6 Formação de Professores em Educação Física Escolar	43
3. EXPLICITANDO A METODOLOGIA	44
3.1 A Construção Investigativa	50
4. O PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	50
4.1 A Constituição Histórica da Vida dos Acadêmicos	51
4.1.1 As vivências na vida familiar.....	53
4.1.2 A Educação Física no período escolar	65
4.1.3 Intervalo de transição até a entrada na formação inicial de professores	69
4.2 Compreendendo a Trajetória Acadêmica	84
4.3 A Etnografia na Disciplina “Laboratório de Educação Física II”: Um Fragmento em Específico ao Processo!	84
4.3.1 Os episódios do campo de investigação	84
4.3.2 As seqüências das aulas na disciplina “Laboratório de Educação Física II”	88
4.3.3 A interpretação dos objetivos da disciplina	89
4.3.4 Entre o aprender e o ensinar: exemplos esportivos	106
4.4 O Diálogo Reflexivo Conduzido pela Teoria	115
6. A CONSTRUÇÃO INCONCLUSA... O PROCESSO SEGUE!	115
7. REFERÊNCIAS	122

1. INTRODUÇÃO

1.1 Evidenciando o Problema

Ao dialogarmos com colegas que apresentaram trabalhos no XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE – promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte), em 2005, mais precisamente no Grupo Temático de Trabalho (GTT) Formação Profissional/Campo de Trabalho, evidenciamos que nas mais diferentes Universidades Federais do País, os calouros geralmente escolhiam o curso de Licenciatura Plena (de cunho generalista) em Educação Física pelos seguintes motivos: ser curso gratuito, gostar de um esporte específico, gostar de praticar esportes e por gostar de praticar *fitness* e/ou ginástica de academia.

Em cada nova turma de graduandos da Licenciatura em Educação Física podemos observar a diferenciação entre os sujeitos, pois cada indivíduo traz consigo uma bagagem histórica infindável em conceitos pré-determinados em relação a valores, objetivos, aspectos afetivo-sociais e ao esporte.

Destarte, o motivo principal que determina a escolha do curso de Licenciatura em Educação Física alinhará o caminho do acadêmico na busca da formação superior para suprir suas expectativas e objetivos na tão sonhada inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, o motivo que leva o acadêmico a escolher um curso de Licenciatura está coeso com o querer trabalhar em determinada área ou conhecer novas possibilidades de aprendizagem/ação no transcorrer do curso.

Neste CONBRACE e GTT, tivemos também a oportunidade de assistir à apresentação de Silva (2005), com o trabalho intitulado “Do desejo à realidade: investigando as expectativas quanto à formação profissional dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física da UFSC”, que, ao entrevistar doze acadêmicos sobre os motivos que os levaram a optar por esta profissão e por esta formação acadêmica (instituição e curso) estavam relacionados com a desinformação no que diz respeito ao curso de Licenciatura por parte dos sujeitos que optam pela formação acadêmica e instituição. Ou seja, os acadêmicos não procuram conhecer a proposta pedagógica do curso pelo qual escolheram como profissão e muito menos, se reportaram sobre o “ensino” da Educação Física em escolas.

Assim, evidenciamos uma preocupação, visto que, na escola, a disciplina de Educação Física, em muitos casos, pode exercer influência na futura escolha profissional dos educandos.

Silva (2005) comenta ainda que nas entrevistas com os acadêmicos sobre escolha profissional a palavra esporte estava presente em todas as falas.

Em relação aos motivos de “ser professor”, Krug (2004) verificou em pesquisa que o gosto pelo esporte e/ou atividade física foi o que levou os discentes a escolherem a Educação Física como profissão e este tipo de motivação para “ser professor” é reforçado na formação inicial, pois na maioria dos cursos de Licenciatura em Educação Física, no Brasil, segundo Verenguer (1995) dão ênfase a uma formação profissional voltada para trabalhar com o esporte. Coloca ainda que os currículos formadores de professores de Educação Física não estão capacitando adequadamente o profissional para atuar como educador e, sim, para ser técnico desportivo.

Transportamos essa discussão para uma realidade específica, ou seja, o curso de Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no qual em seu currículo implantado em 1990, baseado na Resolução nº 03 de 16 de junho de 1987 (Resolução nº 03/87), fixou a duração e os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos nos cursos de graduação em Educação Física e aprovados pelo Conselho Federal de Educação, em que almejava-se um profissional com competência para: desempenhar funções docentes em todos os graus de ensino; além de planejar, implementar, coordenar e supervisionar atividades na área em secretarias de educação, clubes, academias, núcleos comunitários, instituições de Educação Especial e indústrias. Somado a isso, o planejamento, execução, avaliação de atividades de pesquisa e extensão na área da Educação Física e a orientação técnica, assessoria e consultoria para assuntos da Educação Física a órgãos e instituições públicas e privadas.

Desta forma, podemos observar que o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM proporcionava uma formação generalista, ou seja, os profissionais formados poderiam atuar nas mais diversas áreas de conhecimentos que a Educação Física proporciona no mundo moderno. No entanto, quando procurarmos relacionar o direcionamento no curso de formação de professores, generalista, para a Educação Física Escolar a preparação era deficiente, pois Silva; Krug (2006), revelaram que até o Estágio Curricular Supervisionado (que na UFSM no currículo de 1990 ocorria no 7º semestre) os acadêmicos de Educação Física vivenciaram teoricamente os diversos conhecimentos pedagógicos e somente próximos ao final do curso realizavam a Prática de Ensino em escolas. Ou seja, num primeiro momento

ocorre uma preparação teórica e, posteriormente, utiliza-se desta teoria acumulada por ocasião da Prática de Ensino. Entendemos que a teoria não está desvinculada da prática, como ocorria no currículo generalista do curso de Educação Física na qual havia um distanciamento entre a teoria e a prática pedagógica.

Esse currículo (versão 1990) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM tem previsão de extinção em 2008, onde foram criados os cursos de Licenciatura e Bacharelado abaixo referidos.

No ano de 2002 foram definidos novos parâmetros norteadores para a formação inicial universitária, estabelecida pelas Resoluções nº 01 e 02/CNE (Conselho Nacional de Educação) para os cursos de Licenciatura e Resolução nº 07/CNE do ano de 2004 para os cursos de Bacharelado.

Cabe ressaltar ainda que, no Parecer CNE/CES (Câmara de Educação Superior) nº 109/2002, o parâmetro de 2.800 horas requerido para a integralização dos cursos de Licenciatura Plena, estabelecido pela Resolução CNE/CES nº 01/2002 e reiterado na Resolução CNE/CES nº 02/2002, constitui carga horária mínima a ser efetivada, no mínimo, em 3 (três) anos letivos, obedecidos aos 200 (duzentos) dias letivos/ano, conforme disposto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) da Educação Nacional.

Assim, foi implantado no CEFD/UFSM o novo curso de Licenciatura Plena (UFSM, 2004), no começo do ano de 2005, no qual o profissional egresso do curso de Educação Física estará habilitado para atuar na: Educação Básica (instituições públicas e privadas de Ensino Infantil, Fundamental e Médio) e na Educação Superior; instituições, entidades ou órgãos que atuam com populações especiais); secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física.

No que diz respeito aos cursos de bacharelado em Educação Física, as novas diretrizes curriculares foram estabelecidas por meio da Resolução nº 7/CNE/CES/2004, de 31 de março de 2004, tendo como base o Parecer CNE/CES nº 058/2004. Enquanto que no começo do ano de 2006 CEFD/UFSM deu início ao curso de “Bacharelado”, em que o profissional estará habilitado para atuar: em academias de ginástica com orientação de exercícios físicos e avaliação física; em clubes sociais com orientação de exercícios físicos, treinamento de equipes esportivas e com recreação; na educação formal, através de “escolinhas de esportes”; na promoção e organização de eventos esportivos; em instituições públicas ligadas aos esportes; em instituições públicas ligadas à saúde; em instituições e órgãos públicos e privados com pesquisas nas áreas de saúde e esportes; em hotéis, cruzeiros e órgãos turísticos com recreação, esportes e orientação de exercícios físicos; como

autônomo, através da orientação de exercícios físicos e recreação; em clínicas de reabilitação, hospitais e unidades básicas de saúde como orientador de exercícios físicos e com recreação; no Ensino Superior; em consultorias e assessorias ligadas aos esportes e à saúde.

Desta forma, a UFSM consegue cumprir com as exigências das resoluções estabelecidas pela legislação e consolida os dois cursos de formação profissional em Educação Física: o Bacharelado e a Licenciatura. Nossa preocupação acontece quanto à formação do professor que terá a atuação profissional na Educação Básica das redes/sistemas de ensino, ou seja, o licenciando em Educação Física.

Em pesquisa realizada com 68 acadêmicos do primeiro e segundo semestre de 2005 (ano de implantação) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM (CRISTINO; KRUG, 2005), foi evidenciado que 37 acadêmicos disseram não ter conhecimento da restrição do campo de trabalho e alegaram que o manual do candidato para o concurso vestibular não esclarecia esta nova mudança, enquanto que 29 acadêmicos “sabiam das mudanças” curriculares do curso e outros 2 “conheciam em parte as novas perspectivas”. Desses acadêmicos, 54 “não pretendem mudar de curso”, em contra partida 13 “pretendem mudar de curso” e, entretanto, 4 “já foram aprovados no bacharelado”. São 49 os acadêmicos que “querem freqüentar o Bacharelado durante ou após a conclusão da Licenciatura” e 8 acadêmicos “ficarão somente com a Licenciatura”. Quando questionados sobre onde pretendiam trabalhar depois de formados responderam: “a escola como primeira opção, em segundo lugar vieram as academias, clubes e Universidade” (40 acadêmicos); “em qualquer lugar, menos na escola” (1 acadêmico); e, os demais “não souberam responder”.

Observamos essas informações com certa preocupação, uma vez que, criado o curso de Licenciatura nessa instituição (UFSM), o campo de trabalho para o graduado fica restrito somente às escolas. Acreditamos que houve desinformação dos alunos sobre a formação acadêmica que o curso de Educação Física da UFSM ofertara na seleção do concurso vestibular, entretanto, o manual do candidato deveria especificar a mudança de perspectiva curricular.

Já em pesquisa sobre a história de vida de três professoras da rede municipal de Santa Maria (SILVEIRA et al., 2007) foi encontrado que as vivências na Educação Básica, dos professores entrevistados, influenciaram na escolha do curso de Licenciatura em Educação Física, seja pelas experiências positivas que tiveram durante esse período, através do contato com as modalidades esportivas e relacionamento com os colegas, e também, pelas experiências negativas, principalmente em relação a atuação de alguns professores, o que

despertou uma consciência crítica e o sentimento de mudança para a prática da Educação Física na escola, atribuindo outros sentidos e significados para a mesma.

A escolha pelo curso de formação de professores geralmente está intimamente associada com trabalhos desenvolvidos pelos professores da referida área de conhecimento que se conheceu durante a Educação Básica, pois isso possibilita a identificação com a profissão docente.

Ressaltamos também que a historicidade de cada sujeito, que é construída a partir de vivências exerce influência nas decisões, para esse caso, a escolha com a profissão professor. Essas vivências podem ocorrer, também, de acordo com Paulo Freire, na concepção pedagógica voltada para a “Educação Bancária” ou “depositária”, pois “fica evidenciado um conceito de Homem que é capaz de se adaptar, de calar e de ser domesticado através da Educação e interesses da classe dominante (opressora) os quais determinam não só a Educação, mas todo o macro sistema social” (KUNZ, 2001a, p.135).

No caso das aulas de Educação Física, o elemento que promove esta educação tradicional é o esporte de rendimento, institucionalizado, promovido pela mídia, com fins lucrativos, evidenciando um sistema educacional elitizante, excludente, discriminador, conseguindo promover os ideais da classe dominante.

Objetivamente, acreditamos que os professores, ao trabalharem com esta concepção, são verdadeiros e intencionais, conscientes (ou não?) ao realizar a práxis pedagógica. Convencidos de que na escola seus atos intervencionistas ou não, direcionarão uma determinada formação para seus alunos.

A constituição do campo da Educação Física ocorre através de uma construção histórica, uma vez que, desde a Grécia Antiga, às Olimpíadas ainda legitimam as modalidades esportivas na escola. Deste modo, há o movimento de alguns professores de Educação Física que utilizam exclusivamente o esporte com a finalidade da descoberta de talentos para que possam representar a nação em um evento internacional.

Os acadêmicos ingressos no curso de Licenciatura em Educação Física que tem como o principal motivo pela escolha do curso a “prática de esporte” ou “por gostar de algum esporte específico” estão expressando nitidamente suas experiências em aulas escolares tradicionais, representadas pelos professores da disciplina na escola, e/ou foram influenciados pelos apelos da “indústria cultural” (ADORNO, 1994b) sobre o esporte de alto rendimento, que evidencia as relações capitalistas na sociedade e propaga a exclusão das classes desfavorecidas economicamente. Quando os sujeitos expressam e defendem a racionalidade

instrumental propagada pelo “capitalismo tardio” (HABERMAS, 1999), este passa a controlar o mundo da vida na forma de colonização das relações interpessoais da modernidade.

O mundo sistêmico passa então a utilizar as ciências dos esportes com a finalidade da maximização do rendimento, principalmente econômico, onde o esporte é um produto a ser consumido nos diversos redutos do planeta. Para tanto, os meios sistêmicos, dinheiro e poder, procuram controlar o simbolismo do mundo da vida. Assim, os sujeitos são reprodutores das normatizações impostas pela economia e Estado, sem fazer o uso da reflexão.

Entendemos que Habermas nos ajuda a detectar as patologias do processo de modernização que afetam a educação e corroboram para um mundo controlado pelas relações econômicas.

Logo, evidenciamos que a “educação” é compreendida de forma reduzida a partir do momento em que o esporte é utilizado enquanto transmissão de conhecimentos nas aulas de Educação Física, afinal, estamos nos referindo ao curso de “Licenciatura”, ou seja, a Educação Física formal, isto é, a Educação Física Escolar.

Desta forma, procuramos utilizar a teoria de pensadores críticos para estabelecermos relações teórico-dialógicas com o campo de formação de professores do curso de Licenciatura em Educação Física. As ações comunicativas dos acadêmicos desse curso podem evidenciar/explicitar a legitimação do esporte, vivenciado na Educação Básica e promovido pela indústria cultural, assim como suas relações com o mundo da vida. A falta de criticidade em relação ao mundo esportivo e suas implicações no ambiente escolar promovem argumentações que tematizam pretensões de verdade problemáticas, pois teremos a incidência da concepção técnico-esportiva com a finalidade da transmissão do conhecimento, aonde nada se constrói e tudo se copia.

Logo, a representação histórica de cada indivíduo e principalmente na Educação Básica pode influenciar na escolha do curso de Licenciatura em Educação Física, lembrando que, em alguns casos, os educandos não tiveram a possibilidade de conhecerem o professor que evidencia em suas aulas a relação dialética, visando a emancipação, para que os alunos possam atuar na sociedade de forma crítica, analisando os mais diversos momentos de sua vida e incluindo seus relacionamentos no ambiente escolar.

Deste modo, baseando-se nestas premissas é que emergiu as seguintes questões de pesquisa: Que influência a historicidade dos acadêmicos exerce sobre sua identificação com o curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM? Suas representações das instituições esportivas legitimam a escolha do curso de Educação Física? O curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM proporciona a reflexão crítica sobre o esporte na escola? Como

essas questões anteriores, interferem no processo da formação de professores para o curso de Licenciatura em Educação Física?

Para tanto, elaboramos o seguinte objetivo geral da investigação que foi analisar a constituição histórica de três acadêmicos matriculados na disciplina “Laboratório de Educação Física II” do segundo semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, e seus significados do mundo da vida que legitimam a escolha do curso e o uso da reflexão sobre o esporte na escola, juntamente com as influências sobre o processo na formação de professores.

Este vem acompanhado dos seguintes objetivos específicos:

- Identificar fatos e situações relevantes sobre o movimento humano que precederam a Formação Inicial na história de vida de três acadêmicos do segundo semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM.
- Compreender a trajetória dos três acadêmicos no curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, referindo-se aos significados que o curso propôs nas disciplinas do primeiro e segundo semestres.
- Compreender as representações dos acadêmicos na disciplina “Laboratório de Educação Física II”, sobre o esporte (coletivo ou individual) e suas implicações para a escola e para o mundo da vida dos alunos.
- Analisar a influência da disciplina “Laboratório de Educação Física II” para os três acadêmicos sobre a compreensão do esporte escolar enquanto processo de reflexão na construção do acadêmico como futuro profissional.
- Proporcionar diálogos para a reflexão sobre a utilização/manutenção do esporte enquanto conteúdo da Educação Física Escolar.

Portanto, a disciplina de Educação Física, na Educação Básica, pode revelar as mais diferentes intencionalidades pedagógicas que são expressas através das concepções de sujeito ou sociedade trabalhadas. Assim, esta disciplina pode proporcionar ao aluno interpretações do mundo como um todo e do contexto onde está inserido.

A partir do momento em que o educando não participou do processo de construção do conhecimento, em que o professor não evidencia temas geradores de polêmicas em relação aos efeitos esportivos e, principalmente, os retratados pela indústria cultural, se tornará pouco provável que este educando consiga constituir-se em um sujeito esclarecido.

Nessa perspectiva, a importância da realização deste estudo dá-se pela necessidade de buscar a identidade do acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física, de modo que possamos compreender a importância de nos inserirmos no mundo acadêmico com os

agentes culturais, através do ideal pedagógico de querer compreender além do esporte enquanto conteúdo (técnico e tático). Assim, partimos do pressuposto de que o conhecimento e a compreensão da ação pedagógica devem ter seus limites transcendidos a fim de que se possa evidenciar a formação de um profissional capaz de analisar e ser analisado, enquanto sujeito histórico e promotor de construções pedagógicas.

Esta investigação também significa o desenvolvimento profissional do pesquisador, pois a crítica e a reflexão sobre a Educação Física Escolar são compreendidas como integrantes do processo de construção permanente dos professores.

Acreditamos que, apesar da particularidade em investigar um fragmento do processo de formação de professores em Educação Física estaremos contribuindo para a reflexão da comunidade acadêmica do CEFD/UFSM e dos colaboradores, sobre a compreensão dos acadêmicos como sujeitos históricos e responsáveis pela sua própria formação. Assim, além disso, esta investigação torna-se importante para a comunidade em geral, por conseguinte a formação permanente de professores visa a atuação na e para a sociedade de culturas diversificadas.

Ao pesquisarmos o processo de construção do mundo da vida de três acadêmicos na formação de professores em Educação Física, coerentemente, a investigação esteve adequada à linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Mestrado em Educação do PPGE/CE/UFSM.

2. ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Da Constituição do Campo da Educação Física à Identidade do Acadêmico na Formação de Professores

Para que possamos compreender as representações acerca da construção do campo educacional da Educação Física no Brasil, assim como a utilização de metodologias e conteúdos dessa disciplina em escolas na contemporaneidade, realizamos um retrospecto histórico pontuado em períodos evolutivos.

Na historicidade narrada em Soares (1994), mais precisamente no período de 1850 a 1930, as instituições médicas e militares definem o caminho da Educação Física no Brasil delineando o seu espaço e definiam o seu campo de conhecimento, tornando-a um valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social, já que o pensamento médico higienista revelou-se como a expressão mais acabada da biologização e naturalização não apenas da Educação Física, mas do Homem e da sociedade em geral, a qual surge simultaneamente ao processo de desenvolvimento do capitalismo mundial e às suas repercussões e adaptações no Brasil. A Educação Física atendeu no seu tempo e espaço aos critérios de cientificidade propostos pela abordagem positivista de ciência (hegemônica no período) e foi respeitada e aclamada por assim se apresentar.

No caso brasileiro, *grosso modo*, é possível dizer que, entre as décadas de 1930 a 1950, trabalhou-se no sentido de dar vida a uma educação física muito próxima as representações cunhadas no século anterior e que punham em concorrência diferentes projetos ‘externos’ ao campo. Na década de 70, a ‘externalidade’ permanecia, já que outro campo – o esportivo -, em vias de autonomização, parece querer nos imputar a sua lógica. Em comum, essas configurações parecem apontar para a assunção – sem mediação ou com pouca mediação -, pelos agentes de ‘dentro’ do campo, de perspectivas que imprimiam determinados perfis à especificidade da educação física, transformando o mestre em ginástica num (bizarro) professor (PAIVA, 2003, p. 71).

No entanto, Soares, Taffarel e Escobar (1992) apontam que chegando ao Brasil por volta dos anos 40 do século XX e difundida principalmente através dos cursos de aperfeiçoamento técnico-pedagógico ministrados pelo professor Auguste Listello, a Educação Física Desportiva Generalizada normatizava o esporte como conteúdo preponderante a ser veiculado por esta disciplina escolar.

O esporte incide uma influência tão grande nas aulas de Educação Física das escolas e sem qualquer possibilidade de crítica para a época, que se dá o esporte na escola e não o esporte da escola. Ou seja, o esporte na escola é um prolongamento da instituição esportiva e se equivale ao esporte olímpico, regrado conforme essas instituições e propagado pela indústria cultural.

Bracht (2005) destaca o discurso legitimador da instituição esportiva que permite, inclusive, interfaces (integração) com outras instituições. Esse discurso se concentrou historicamente em torno de quatro eixos: a educação, a saúde e a confraternização (entre os povos, entre os grupos sociais, entre as raças) e a paz mundial. Foi a ligação do esporte ao ideal da educação e da saúde que permitiu ao esporte tornar-se o conteúdo central da Educação Física escolar. E foram estes três elementos que permitiram legitimar a intervenção do estado no setor. No final da década de 60 e nos anos 70, esse discurso foi amplamente (e duramente) criticado por um movimento intelectual que se derivou no movimento de estudantes (maio de 68) que criticou as instituições burguesas enquanto repressoras e autoritárias, entre elas, o esporte. Bracht; Gonzáles (2005) colocam que “durante as décadas de 70 e 80 do século XX, quando o ensino das destrezas esportivas e da prática dos esportes (basicamente do futebol, voleibol, basquetebol e handebol) eram o carro-chefe”.

Segundo Kunz (2001b), na década de 1980 iniciou-se no Brasil um período de crítica, melhor dizendo, de denúncia sobre a hegemonia e o modelo de esporte praticado nas escolas pela Educação Física. Dentre as críticas, uma era fundamentada em modelos teóricos de tendência marxista, que viam no fomento do esporte uma seqüência do processo de alienação e reificação do homem que já acontecia na sociedade, especialmente com a classe trabalhadora, na relação com o poder econômico de uma elite.

Deste movimento surgem as pedagogias críticas ou progressistas para o ensino da Educação Física, dentre elas, podemos citar a proposta trazida para o Brasil pelo professor Reiner Hildebrandt, com a Concepção de Aulas Abertas em Educação Física (HILDEBRANDT; LAGING, 1986); a proposta do Coletivo de Autores (1992) numa perspectiva pedagógica superadora; e o grupo organizado pelo professor Elenor Kunz (KUNZ, 2001a, 2001b, 2001c, 2002).

Contudo, apesar de ser amplamente discutido sobre as implicações do esporte institucionalizado no âmbito educacional e do surgimento de propostas pedagógicas que proporcionaram teorizar criticamente em relação ao processo ensino-aprendizagem dos conteúdos da Educação Física, contrapõe a pesquisa (CONCEIÇÃO et al., 2004) realizada nas escolas das redes de ensino municipal, estadual e particular da cidade de Santa Maria (RS)

onde a maioria dos professores parece não se importarem em transcender as relações práticas de suas aulas, pois empregam como conteúdos mais utilizados os quatro esportes hegemônicos (o “Voleibol” com 63,2%; o “Futsal” com 57,9%; o “Handebol” com 52,6%; e o “Basquetebol” com 50,0%), além de usarem do método “demonstrativo” (52,0%).

Isto decorre de algumas causas que pretensamente são explicadas: através da construção histórica do campo da Educação Física nas escolas, pois estes professores vivenciaram na formação inicial o ensino puramente pelo esporte de rendimento; da utilização da formação permanente como sinônimo de reciclagem, estabelecendo uma relação funcional de subordinação entre os especialistas que produzem conhecimento e os professores que os aplicam de forma mecânica em suas salas de aula (MOLINA NETO, 2005); e por não se utilizarem de qualquer forma de aperfeiçoamento profissional, realizando a prática pela prática.

Predispõem-se a compreender que o movimento crítico da educação física brasileira nas décadas de 1980 e 1990 não gerou todas as mudanças pedagógicas desejadas por seus proponentes. Inferem, ao final, pela impossibilidade de tratar as questões da inovação pedagógica de forma reducionista e caricata, dizendo que a universidade está longe da escola ou que a discussão é muito teórica para a compreensão dos professores (BRACHT et al., 2002 *apud* MOLINA NETO; MOLINA, 2003, p. 267)

Compreendemos que uma mudança paradigmática quando envolve metodologias de ação no campo educacional deriva, principalmente, do querer mudar e para isso, reflexivamente o professor tem que sentir a necessidade da mudança, ou seja, querer mudar e mudar são conjugações distintas nas quais demandam estudos, persistência, comprometimento e empenho.

Entretanto, Bracht et al. (2003) são prudentes ao afirmarem que apesar de a maioria dos professores que tiveram um modelo tradicional-esportivo¹ na sua formação inicial, não deve ser motivo para daí extrair desdobramentos dessa formação na sua prática pedagógica. Os autores comentam ainda que “a trajetória singular do indivíduo, a sua história de vida se amalgamam com as marcas de sua formação inicial e de sua formação continuada. Por essa razão a formação inicial não pode responder por todas as limitações da formação do professor” (p. 41).

Ao vislumbrarmos os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, egressos do concurso vestibular de 2006, pressupostos que foram muitos os motivos

¹ Modelo esse caracterizado por Betti; Betti (1996 *apud* BRACHT et al., 2003, p. 41).

da escolha pelo curso. Dentre eles estão as vivências nas aulas desta disciplina durante toda a Educação Básica.

A formação, por si só não garante a identidade profissional,

que configura-se no tempo e no espaço, pela mediação do sujeito com um conjunto articulado de elementos que, além da formação inicial e permanente, provém do contexto sociocultural, por exemplo o repertório de técnicas corporais que ele acumula durante a infância, adolescência e juventude, suas experiências de ensino-aprendizagem na função de discente no ensino básico, uma série de crenças que elabora durante seu processo de formação e o conhecimento que constrói e acumula na sua experiência de vida. Ao circular em diferentes ambiente profissionais, também incorpora atitudes, procedimentos e conceitos presentes nesses ambientes. Por isso, entendendo a formação como um processo contínuo e que tem uma contribuição significativa no *habitus* do professor de educação física, de forma análoga é possível dizer que a construção da identidade docente é um movimento em permanente revisão. Os estudantes, quando ingressam nos cursos de educação física, já dispõem de saberes necessários à sua atuação profissional (MOLINA NETO; MOLINA, 2003, p. 271)

Os saberes vivenciados na Educação Básica faz com que os educandos conheçam os cursos de licenciatura, e os motivos pela escolha derivam de objetividades específicas em cada sujeito. Igualmente,

os discursos dos diversos agentes sociais manifestam o universo subjetivo que eles constroem a partir das suas vivências objetivas sociais. Esta carga subjetiva, como fragmento da realidade, também redimensiona e reconstrói, em certa medida, esta mesma realidade (BRACHT et al., 2003, p.36).

Ao ser escolhido o curso de formação inicial, no nosso caso a Licenciatura em Educação Física, este proporciona saberes necessários para a atuação do futuro profissional no exercício da profissão, e o futuro profissional deve levar em consideração esses saberes, do contrário, não existe razão no investimento acadêmico.

Molina Neto e Molina (2003) alertam que o sentimento corporativo entre professores, de modo geral e de modo especial, no coletivo da Educação Física, tem levado um número excessivo de professores a assumir a ideologia do profissionalismo, entendendo ideologia em seu sentido perverso: o mascaramento das contradições existentes no mundo vivido, onde o professor se concebe como um especialista dotado de um saber específico, agindo de forma individualizada e auto-suficiente para prescrever a solução de problemas no âmbito de seu trabalho.

O professor enquanto especialista de um determinado conhecimento se fecha para a historicidade de seus alunos e, inclusive, não deseja realizar interpretações sobre relações sociais, culturais, econômicas e políticas do contexto onde se situa a escola.

Diferente do profissionalismo, a profissionalidade docente (MOLINA NETO; MOLINA, 2003) tem a ver com o desejo dos professores em analisar seus saberes, suas capacidades e seu trabalho reconhecido socialmente, ou seja, o professor se reconhece como membro de uma comunidade docente e/ou investigadora que participa, coletivamente, dos planos de trabalho e da solução de problemas.

Podemos dizer que esse professor está comprometido com a comunidade escolar e com o seu próprio desenvolvimento profissional, que ocorre em um processo contínuo na formação permanente.

Parte dos professores de Educação Física atuante nas escolas, conhecidos como especialistas, trabalham com a abordagem tradicional e com a utilização do esporte institucionalizado como conteúdo em suas aulas. Tendo a metodologia de forma demonstrativa/expositiva, com avaliação somativa e relação vertical entre professor/aluno, configurando a concepção de sociedade individualista, competitivista, disciplinadora, hierárquica, desigual e autoritária. Está confirmada a historicidade acrítica da Educação Física nas escolas e o educando, ao vivenciar essa configuração de aula, poderá reproduzir em parte ou na totalidade, através do seu discurso e ação.

Uma instituição possui o efeito prático de servir como um propulsor de uma ação unilateral estabilizada, ou seja, a instituição ‘chama’ o homem para uma forma específica e não para quaisquer formas de ação. Isso não é diferente com a instituição esportiva: ela fornece uma forma de satisfazer necessidades ligadas ao movimento – sem considerar agora quais motivações estejam por trás dessa necessidade (BRACHT, 2005, p. 102).

Estas necessidades são específicas das próprias instituições, para tanto, Bracht (2005) elenca dois aspectos da instituição esportiva, são eles: a) o aumento da velocidade (influenciado pelo presentismo enquanto valor assumido e presente em nossa cultura) da produção e do consumo de práticas esportivas, onde a “instituição” central é o próprio mercado ou a dinâmica do mercado; e b) a espetacularização do esporte de alto rendimento via os meios de comunicação de massa, principalmente a TV, onde esse processo está intimamente ligado à construção de grandes feitos dos heróis esportivos.

O esporte de alto rendimento, regido por uma instituição esportiva legitimada, e que necessita de exaustivos treinamentos repetitivos, atrelados a sobrecargas, com métodos analíticos de aprendizagem dos movimentos, com o intuito da melhora na performance física, possui também um caráter mercadológico pelos patrocinadores interessados em evidenciar e vender a sua logomarca através da imagem do atleta vencedor.

O atleta é o profissional do esporte, e seu desempenho se evidencia em um espetáculo, que no mundo moderno e com a globalização, passa a ser transmitido em áudio e vídeo para os mais dispersos cantos do planeta.

Bracht (2005, p.34) evidencia uma “derivação lógica: se esporte de alto rendimento é trabalho, e trabalho na sociedade capitalista é trabalho alienado, então alienação também é o que acontece no esporte de alto rendimento”. Portanto, o esporte de alto rendimento utilizado como conteúdo nas aulas de Educação Física das escolas pode tornar-se uma escolha perigosa, por estar associado as elites, à discriminação, à exclusão e à rígida disciplina.

Os esportes podem ensinar a dominar melhor o corpo, a potencializá-lo para as disputas de imagens, cuja importância atual é inegável. Que se pense aqui na *esportivização* da sociedade contemporânea, representada, ademais, por outras formas de expressão, igualmente competitivas, como a pornografia ou como as técnicas de embelezamento (cirurgias, treinamentos em academias, prescrições dietéticas, aplicações químicas sobre a pele), para percebermos o quanto, no contemporâneo, as imagens corporais são importantes como portadoras de identidades (VAZ, 2003, p. 7-8).

Essa identidade é concebida na formação da ordem simbólica e inconsciente de cada sujeito, evidenciada em culturas presentes com a falsa ilusão de que o esporte ou os padrões estéticos representativamente garantem um corpo saudável. Caso garantissem, os atletas não morreriam em seus campos de treinamento ou em competições esportivas.

No esporte, o corpo é o instrumento técnico por excelência, assim como este deve potencializar o domínio sobre a natureza, da mesma forma o corpo, em si mesmo, deve ser expressão da *natureza dominada*, o que pode ser verificado, com certa facilidade, tanto nas estruturas do treinamento corporal, seja no esporte de rendimento ou, mais recentemente, nas academias de ginástica e musculação, seja no ensino de técnicas e práticas corporais na escola (BASSANI; VAZ, 2003, p. 19).

A manipulação do corpo acontece para expressar a dominação representativa e veiculada conforme o objetivo de cada sujeito, confirmando-o perante as demais pessoas do convívio sociocultural. Para que seja objetivado, o corpo sofre transformações com técnicas diversas e que podem danificá-lo.

Observam-se nos dias atuais, os adeptos das academias de ginástica, já que:

Como sabemos, a Educação do Corpo teve e continua tendo uma forte motivação higienizadora. Para que se constate isso basta entrar em qualquer academia de ginástica, onde sobressai um sem-número de novas estratégias de ocupação do tempo disponível, vinculando as atividades à ‘qualidade de vida’. Trata-se, ainda, de reunir um conjunto de atividades adaptativas, pelas quais a fortificação do corpo tende a compor primordialmente o capital simbólico, a imagem, e menos a capacidade direta de trabalho corporal. Ganham força, então, os processos de

menoridade vinculados à Indústria Cultural, à *infantilização* disfarçada de maioridade e autonomia (VAZ, 2003, p. 8).

A identificação do acadêmico, ingresso em um curso de Licenciatura em Educação Física, com as academias de ginástica como motivo de escolha do curso é visto de forma preocupante, pois geralmente os exercícios nesses moldes são realizados para potencializar os treinamentos esportivos que na escola podem auxiliar o método técnico-esportivo do ensino da Educação Física.

A constituição histórica do campo da Educação Física exerce influência na identidade do professor das escolas, que assume a ideologia de profissionalismo ou profissionalidade no contexto escolar e, onde, conseqüentemente o discente no começo do curso de formação inicial também se sente identificado com a representatividade vivenciada. Portanto, para que o conhecimento seja construído com os educandos em um processo contínuo de transcendência é exigido que o professor reflita criticamente sobre seu posicionamento frente a comunidade escolar e a sociedade, visando sua transformação.

2.2 A Vivência de Mundo e o Movimento Humano: Esporte enquanto Implicação Sistemática?

Cada pessoa carrega consigo uma vivência de mundo, sendo capaz de estabelecer sentidos e significados através de interpretações enquanto ser-no-mundo, e as percepções são relacionadas ao contexto cultural no qual está inserido. A própria relação entre indivíduo e sociedade está sujeita à dinâmica social, não obstante, a instituição família é um produto da sociedade (ADORNO; HORKHEIMER, 1969). Esta se desenvolve a partir da diversidade cultural nela encontrada, por conseguinte, a família depende substancialmente da constelação histórica onde está localizada.

Para Chauí (1994, p. 295) “cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”.

A contemporaneidade nos revela que a cultura não é acabada, portanto, a entendemos como um processo que transforma e é transformada, faz parte do cotidiano das pessoas e sofre influências de diversos elementos integrantes e orientadores da vida em todos os momentos.

Na escola encontramos educandos que historicamente procedem de culturas diversas e inseridas socialmente, configurando-se no local onde ocorre a interação com os pares. Então, a diversidade cultural que integra o convívio escolar é evidenciada na construção da comunidade escolar.

Tem sido freqüente na última década o emprego do termo ‘cultura’ associado a palavras tradicionais da Educação Física. Assim, temos ‘cultura corporal’ (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BETTI, 1994), ‘cultura do movimento’ (KUNZ, 1994), ‘cultura física’ (BETTI, 1992), ‘cultura corporal de movimento’ (BRACHT, 1999), além de outros autores e outras variações (DAOLIO, 2005, p. 107-108).

Também encontramos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 28) referindo-se ao termo “cultura corporal”.

No momento em que a Educação Física em escolas for entendida enquanto “cultura corporal”, deverá tratar, entre outras práticas, o jogo, o esporte, a ginástica, a luta e a dança. No entanto, Kunz (2001b) nos lembra que ao utilizar-se do conceito de “Cultura Corporal” para definir uma “área de conhecimentos” específica da Educação Física, pode significar que esses autores estejam reforçando o velho dualismo de corpo e mente, e com certeza, esses autores sabem que pela concepção dualista de homem, se existe uma cultura humana que é apenas corporal, deve existir outras que não o são, ou seja, ser então mentais ou espirituais e, certamente, não incluiriam a cultura corporal do jogo, do esporte, da ginástica e da dança como cultura “corporal” na concepção dualista. Parece-me destinado apenas a reforçar uma cultura desenvolvida pela via do movimento humano.

Sobre o dualismo corpo e mente,

a educação física teve sua inserção no campo educacional enquanto “atividade”, não recebendo o estatuto de disciplina. Isso limitava-a a um simples “fazer”, expresso pela afirmação de que o lugar do corpo é o pátio a cargo da educação física, enquanto o lugar da mente é a sala de aula, a cargo das disciplinas ditas teóricas, realização da máxima de Juvenal: “Mens sana in corpore sano” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 32).

As complexidades da docência em Educação Física, na atualidade, exigem sistematizações para que o processo de ensino seja constituído na relação ser humano-mundo, por meio de movimentos humanos intencionados, ou seja, “em determinadas situações e sob determinadas condições” (KUNZ, 2001b, p. 78), através das “competências objetiva, social e comunicativa” (KUNZ, 2001b, p.40), permeando assim a formação teórica e prática dos futuros professores.

O Movimento Humano, do ponto de vista antropológico, deve ser interpretado como um ‘diálogo entre o Homem e Mundo’. ‘O Se-movimentar do Homem é sempre um diálogo com o Mundo’ (TAMBOER, 1985), onde o Ser Humano que Se-movimenta deve ser analisado de forma integral, como Ser Humano. [...] O Se-movimentar, entendido como diálogo entre Homem e Mundo, envolve o Sujeito deste acontecimento, sempre na sua Intencionalidade. E é através desta intencionalidade que se constitui o Sentido/significado do Se-movimentar. Sentido/significado e Intencionalidade têm assim uma relação muito estreita na concepção dialógica do Movimento (KUNZ, 2001a, p. 174).

São muitas as tendências do ensino da Educação Física que, embasadas por seus autores, comprova uma determinada concepção de ser humano e mundo e a utilização dessas tendências em escolas deve ser direcionada ao encontro do Projeto Político Pedagógico.

Para Schwengber (2005) o corpo se reveste de intenções próprias e vividas; é uma instância intencional do ser-no-mundo e explica ressaltando que o corpo elabora e organiza as experiências no mundo, assume uma expressão inerente a um estar no mundo, ultrapassa a dimensão funcional.

No entanto, o caminho a ser percorrido entrelaça os ditames da indústria cultural, projetando através de representações impregnadas no corpo como belo e perfeito, podendo este ser alcançado por qualquer indivíduo. Para Vaz (2004, p.42) “o corpo é expressão da natureza primitiva, sem controle, insatisfeita, imemorial, da qual o ser humano também faz parte”. No cerne do que nos comprova enquanto corpo é a certeza de que a sua composição representada como matéria expressiva, atrelado a significados regidos individualmente e culturalmente.

A indústria cultural, valendo-se dos meios de comunicação de massa, elege um determinado padrão corporal, através de parâmetros de beleza personificados em determinadas “medidas”, causando então um ideal falso. Logo, legitimando um conjunto repressivo na sociedade.

Nunca foi tão violenta a sua presença nos veículos da indústria cultural, seja no capô ficcional, ou nos programas que aconselham, impelem e exigem novas conformações corporais, geralmente tratando das técnicas de embelezamento, das estratégias para diminuir o peso, o *stress* e o ritmo de envelhecimento (VAZ, 2003, p. 7).

Os significados que a indústria cultural promove em relação ao corpo, traz preocupações, pois tudo o que está externo ao indivíduo, em relação aos ditames modistas propagados pela sociedade, será avaliado, portanto, em um processo de interiorização, ou seja,

o indivíduo optará por aceitar ou não as regras impostas pela indústria cultural e caso as aceite ele passará a legitimá-las.

Vaz (2000) coloca que Horkheimer e Adorno identificam uma contra-história, paralela à oficial, que, subterrânea, emerge em momentos fronteiriços da humanidade, e essa história clandestina realiza-se no corpo, vítima de uma civilização que o dilacera, desfigura e recalca seus instintos e paixões, tornando-o como objeto de controle e manipulação.

Perder o domínio do corpo significa deixar de realizar as vontades reprimindo os desejos sobre os próprios movimentos intencionados, levando-o a intencionalidades alheias e percorrendo a insensatez de somente responder ao poder de comando, um ser humano que perde a direção da liberdade.

Para Vázquez (*apud* MARASCA, 2005, p. 178), “estética é um modo específico de apropriação da realidade”. Portanto, não podemos tratá-la como uma forma única de associação ao belo, a realidade nos evidencia todos os aspectos que ocorrem ao nosso redor.

Tão inteiramente dinâmica é a categoria do feio como igualmente necessária é a sua contraparte, a categoria do belo. Ambas escarnecem de uma fixação definitiva tal como é imaginada por qualquer estética, cujas normas, mesmo indirectamente, se orientam por essas categorias (ADORNO, 1970, p. 61).

O ponto relacional da estética está carregado com aporias contundentemente marcado para o belo, quando relacionado com a diversidade de emoções e sentimentos que é suscitado no ser humano.

A imagem do belo, enquanto imagem do uno e do diverso, surge com a emancipação da angústia perante a totalidade esmagadora e a opacidade da natureza. Esse terror perante ela liberta-o o belo em si, em virtude da sua impermeabilidade frente ao existente imediato, mediante a criação de uma esfera do intocável; as obras tornam-se belas por força de sua oposição à simples existência (ADORNO, 1970, p. 66).

Para que o feio ou o belo sejam evidenciados por serem melhores ou piores interpretações perante um julgar inoportuno, faz-se necessário de um esclarecimento no que um ou outro representa nos interesses de diálogo.

Desde que a palavra ‘gosto’ não representa mais apenas as sensações da língua e do paladar, mas também a faculdade de distinguir entre o belo e o feio, ela está submetida a uma tensão. Designa tanto a faculdade que todos têm (pois cada um considera bela alguma coisa) como também a faculdade específica de não considerar belo qualquer coisa, mas algo que mereça essa sensação: eis o gosto enquanto bom gosto, enquanto estado no qual todos os cinco sentidos estão

cultivados até o estado da receptividade máxima para o belo e o feio (TÜRCKE, 1999, p. 81-82).

A dominação subjetiva que perpetua pelos ditames categorizados, não por tudo o que representa a partir de fora, compadece através de submissas mediações entre a representação externa pela qual podemos observar nas mais variadas figurações da realidade.

Mesmo que as discussões sobre o belo tenham sido determinantes em vários momentos da História, é preciso ampliar a 'esfera do estético' e considerar outras categorias estéticas importantes, como: o feio, o cômico, o trágico, o grotesco, o sublime. A discussão estética também não pode restringir-se ao estudo da arte (MARASCA, 2005, p. 178).

Para tanto, nas questões estéticas Adorno (1970, p. 130) nos revela que “a dissonância é a verdadeira harmonia”. A insuficiência das relações, inclusive no âmbito escolar e mais precisamente nas aulas tradicionais de Educação Física, de onde os alunos belos são os habilidosos e os feios são os alunos descoordenados, reflexivamente nos desvia para o caminho do consenso contínuo e na aceitação do outro enquanto ser humano.

A indústria cultural revela-se como meta do capitalismo onde, (HORKHEIMER; ADORNO, 1982) através de suas proibições, fixa positivamente uma linguagem sua, mas reprime e sufoca expondo continuamente o objeto do desejo, o seio no suéter e o busto nu do herói esportivo, ela apenas excita o prazer preliminar não sublimado, que, pelo hábito da privação, há muito tempo já se tornou masoquista.

A “esportivização”, aqui entendida como incorporação da lógica do esporte de rendimento, faz-se presente na vida das pessoas de todo o mundo com diversos produtos representados pela produção e veiculação das formas de estetização.

Para tanto, a cultura é, então, uma mercadoria paradoxal e a publicidade o seu elixir da vida. Mas, já que o seu produto reduz continuamente o prazer que promete como mercadoria a própria indústria, por ser simples promessa, finda por coincidir com a propaganda de que necessita para compensar a sua não fruibilidade (HORKHEIMER; ADORNO, 1982).

A cultura esportiva da indústria cultural utiliza os meios de comunicação para que seus produtos sejam conhecidos ao mesmo tempo em que projeta sua representação gráfica ou virtual. Horkheimer e Adorno (1982, p. 199) lembram que “a publicidade é hoje um princípio negativo, um aparelho de obstrução, tudo o que não porta o seu selo é economicamente suspeito”.

Além disso, os consumidores passam a reconhecer o sinal identificador dos produtos de determinada empresa (fábrica, casa comercial, etc.) e oficialmente registrado como tal.

Quando mais sólidas se tornam as posições da indústria cultural, tanto mais brutalmente esta pode agir sobre as necessidades dos consumidores, produzi-las, guiá-las e discipliná-las, retirar-lhes até o divertimento. Aqui não se coloca limite algum ao processo cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 1982, p. 181-182)

Logicamente, a indústria cultural provoca na contemporaneidade uma reificação nas pessoas, mudando o sentido da cultura e encaminhando a sociedade para um mundo totalmente administrado.

Marcuse (1993) compreende que o conceito científico de uma natureza universalmente controlada projeta para a natureza como interminável matéria-em-função, a pura substância da teoria e da prática, desta forma, o mundo-objeto entra na construção de um universo tecnológico: universo de instrumentos mentais e físicos em si mesmos. Ainda comenta que isto é um verdadeiro sistema 'hipotético', dependente de um sujeito que o verifica e lhe dá validade, portanto, o mundo tende a converter-se no material da administração total, que absorve até mesmo os administradores.

Para tanto, Horkheimer e Adorno (1982, p. 191) entendem que na indústria cultural o indivíduo "só é tolerado na medida em que sua identidade sem reservas com o universal permanece fora de contestação". Ou seja, é ela que desempenha a função de planejar, fabricar e distribuir os bens de consumo culturais e cabe aos indivíduos, adquiri-los unicamente pelo ideário da vinculação com o movimento esportivo de rendimento.

A indústria cultural não é apenas um conceito que diz sobre a mercadorização da alta cultura, mas refere-se também à produção das disposições sócio-psíquicas necessárias ao consumo. A banalização da cultura traz, certamente, não mais uma resposta do *belo* às expressões humanas, entre elas o sofrimento, mas ao fetichismo, à retomada mitológica do sempre igual, à carência de mediação. O que ocorre, sob os imperativos do mercado, não é a democratização da cultura, mas a falsa reconciliação entre universal e particular, entre alta cultura e cultura popular. O conceito de indústria cultural talvez sintetize, como nenhum outro, a dinâmica do século vinte, de uma sociedade em transformação (VAZ, 2002, p. 428).

O obscurantismo exaltado pelos ditames da indústria cultural pode tornar-se hegemônico, e suas conseqüências são provenientes do processo de racionalização da cultura. Além da administração desse mundo ficar por conta de poucos, há também a globalização da economia que manifesta toda e qualquer relação pura e somente através do neoliberalismo econômico-financeiro, do capitalismo monopolista e do capital especulativo internacional.

O eixo que articula a globalização da economia e a mundialização da cultura tem como pressuposto a transformação dos bens culturais em mercadorias ou bens simbólicos, e a sua disponibilização aos mercados consumidores mundiais mediante as novas tecnologias a serviços dos aparatos da mídia (PIRES, 2005, p. 216).

A indústria cultural veicula o esporte institucionalizado para que possa obter lucros através da vendagem de seus utensílios profissionais, tais como, camisetas, agasalhos, calçados, etc., além de agregar outros produtos de consumo através da imagem dos atletas vencedores e com reconhecimento nacional e internacional.

O homem com a pretensão de dominar a natureza objetiva, preponderantemente evidencia o seu racionalizar perante os demais sujeitos, além de estabelecer relações representativas com os que possuem propostas semelhantes.

Horkheimer e Adorno (1986) afirmam que a dominação não produz efeitos negativos apenas para a subjetividade, a natureza também produz vinganças: o retorno do homem à natureza apresenta-se como um retorno embrutecido, cujo resultado é uma nova barbárie. Os autores entendem que, principalmente, os acontecimentos acerca das guerras mundiais relacionaram-se com a separação entre o homem e a natureza, onde o homem é compreendido como o único ser vivo e racional capaz de aniquilar seus semelhantes por objetivar a afirmação de ideologia dogmáticamente organizadas como instrumento de luta política.

Mühl (2003) entende que o formalismo lógico e o instrumentalismo têm produzido fenômenos abomináveis: a) Extermínio de grupos étnicos e pobres, guerras dos mais diferentes matizes, geralmente produzidas por grandes Estados-nações; b) Problemas ecológicos, fruto da exploração desmesurada e cruel das grandes indústrias modernas; e c) Destruição da sensibilidade afetiva e intelectual do ser humano, decorrente de uma vida vazia de sentido e sem criatividade.

Como implicações, a lógica formal leva os indivíduos a uma subordinação obediente da razão ao imediato dado, superficial, abandonando toda e qualquer pretensão do conhecimento. Esta é representada pela razão que utiliza como instrumento o controle da natureza e a dominação incondicional dos seres humanos, um substrato da ciência e técnica positivista.

Do mesmo modo, ocorre com a utilização do esporte como um processo de alteração das relações internas e externas dos sujeitos. Para tanto,

[...] precisamos estudar também o papel do esporte, que possivelmente ainda não foi devidamente reconhecido por uma psicologia social crítica. O esporte é ambíguo: por um lado pode ter efeito antibarbárico e antisádico através do fair play, cavalheirismo e considerações para com o mais fraco. Por outro lado, em muitas de suas modalidades e procedimentos, pode suscitar agressão, crueldade e sadismo, especialmente em pessoas que não se submetem pessoalmente aos esforços e à disciplina do esporte, mas que são meros espectadores; aqueles que costumam berrar no campo de esportes. Tal ambigüidade deveria ser analisada sistematicamente (Adorno, 1994a, p. 38).

Defendemos que faz-se necessário o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a utilização do esporte enquanto conteúdo da Educação Física em escolas, do contrário, teremos somente sua reprodução enquanto um conhecimento que fora transmitido e com um fim em si mesmo. Sem possibilidades de relacioná-lo com as relações existentes no mundo contemporâneo, os sujeitos o aceitam apenas como um produto passível de consumo.

Depois da apropriação de teorizações propostas por Horkheimer e Adorno sobre a indústria cultural, da obra ‘A Dialética do Esclarecimento’ em 1947, estética da obra ‘Teoria Estética’ em 1970, e a vinculação com as instituições esportivas que legitimam o esporte de alto rendimento enquanto bens de consumo, dá-se a entender que a opção foi de evidenciar o negativismo no qual a Educação Física escolar adentrara a partir do momento em que passou a utilizar o esporte institucionalizado em instituições de ensino.

Adorno, também, elucidou uma crítica compreendida com o princípio da negatividade na obra ‘Dialética Negativa’ em 1966 onde, conforme Freitag (1986), é um movimento sistêmico permanente da razão na tentativa de resgatar do passado as dimensões reprimidas, não concretizadas no presente, transferindo-as para um futuro pacificado em que as limitações do presente se anulem, vindas então, a se confundir com a razão iluminista na conceituação de Kant e Hegel, ou seja, em sua versão emancipatória.

A argumentação racional para que tenha uma pretensão de validade, enquanto consenso, deve reflexivamente compreender os diferentes movimentos culturais, econômicos, políticos e sociais partindo das relações institucionais do micro para o macro sistema.

Habermas (1988a) ao fazer uma retrospectiva sobre os pensadores da Escola de Frankfurt nos lembra que:

a) A filosofia, ao abandonar a frente do pensamento discursivo e converter-se em ‘anamnese da natureza’, tem que pagar a força despertadora que possui esse exercício e, para isso, é reduzida ao abandono da própria meta de conhecimento teórico – e, com ele, o programa de ‘materialismo interdisciplinar’ de baixo, cuja bandeira apresentou a Teoria Crítica a princípios dos anos trinta. Já em princípio dos anos quarenta, Horkheimer e Adorno haviam abandonado esse objetivo, mas sem se atreverem a admitir as conseqüências práticas dessa renúncia para

conectar com as Ciências Sociais, pois de outro modo não poderiam reabrir o Instituto de Investigação Social pós-guerra;

b) O programa da primeira Teoria Crítica fracassou pelo esgotamento do paradigma da filosofia da consciência e sendo interrompido pela ‘Crítica da Razão Instrumental’;

c) A troca de paradigma permite um replanejamento das tarefas que tem pendentes na Teoria Crítica da sociedade, sua substituição por uma teoria da comunicação.

Para clarificar as divergências de Habermas sobre sua crítica e superação referentes à teoria crítica de Frankfurt dos precursores, encontramos que são:

Três as deficiências na reflexão crítica de Adorno e Horkheimer, contidas nos conceitos de razão, verdade e democracia, são responsáveis – segundo Habermas – pelas aporias da teoria crítica. A Dialética do Esclarecimento os conduzia a um beco sem saída. Levada às últimas conseqüências, esta linha de pensamento comprova na Dialética Negativa (1973) e na Teoria Estética (1979) sua bancarrota definitiva. A Dialética do Esclarecimento afirma que a razão iluminista, no final de sua trajetória, perdeu sua competência de refletir a si mesma bem como o mundo no qual se encontra inserida. A razão que entrara e, campo para combater o mito, transforma-se ela própria em mito. Em seus dois últimos livros, Adorno sugere que a arte é o único refúgio da razão crítica, em face da crescente instrumentalização do mundo (FREITAG, 1986, p. 111).

Habermas se propõe a superar os limites instituídos pelos antecessores e principais expoentes da primeira geração da Escola de Frankfurt que entraram em um estado de negatividade até o fim de suas vidas.

Logicamente, não temos a pretensão de nos limitar simplesmente ao advento de uma crítica às instituições esportivas e suas relações com a Educação Física Escolar, mas temos o compromisso do esclarecimento sobre a utilização crítica do esporte na esfera social da cultura da escola.

Para tanto, buscamos ir além de uma crítica negativista sobre os esportes escolares na contemporaneidade que nessa escrita, foi embasada pelos precursores da Teoria Crítica da Sociedade e projetando assim, através da teoria da razão comunicativa em Habermas, a superação do entrave epistemológico no que tange o ensino dos esportes para o Curso de Licenciatura em Educação Física e, conseqüentemente, para o componente curricular Educação Física das escolas da Educação Básica.

2.3 Os mecanismos sistêmicos e as ciências do esporte colonizando o mundo da vida dos sujeitos

As ciências do esporte quando almejam maximizar o rendimento passam a ser compreendidas como um prolongamento dos mecanismos sistêmicos, existentes na sociedade, que desejam colonizar o mundo da vida dos sujeitos. Isto se torna problemático quando no curso de Licenciatura em Educação Física ou na disciplina de Educação Física da Educação Básica os professores compactuam com as implicações do esporte de alto rendimento.

A importância social do esporte, principalmente a sua importância sociopolítica (e, mais recentemente, econômica), teria requisitado os serviços da ciência, ou seja, esta entraria como 'coadjuvante/auxiliar para a concretização de uma das características mais centrais do esporte moderno: a maximização do rendimento' (BRACHT, 1995 apud LIMA, 2005, p. 66).

Dentre as intenções metodológicas explícitas no curso de Educação Física, lembramos que a ênfase discursiva no esporte de alto rendimento são prerrogativas do "capitalismo tardio", em que Habermas (1999) o define como um regime no qual o conflito de classes do capitalismo liberal se tornou latente e as crises periódicas têm convertido em uma crise permanente e longa, ou seja, a vinda de uma crise sistêmica no marco das sociedades capitalistas avançadas, onde o Estado assumiu uma função substitutiva do mercado como auto-regulador do processo econômico.

O domínio do homem sobre a natureza surge como um artifício para a opressão de determinadas classes sociais através de relações interpessoais, abrangendo as relações sociais para a manutenção do *status quo*.

As ciências do esporte são compreendidas, então, como um prolongamento do poder estatal onde o rendimento está explícito não somente no campo da competição esportiva, mas principalmente, nas relações econômicas que derivam dos eventos esportivos. Além do mais, os espectadores são os consumidores dos produtos utilizados pelos ídolos nos mais variados esportes.

Quando a Educação Física escolar emprega como único objetivo evidenciar através do discurso e ação dos professores um ensino voltado para o esporte de alto rendimento, intencionalmente, os educandos são estimulados para a especialização precoce em esporte específico e, conseqüentemente, irão identificar-se com ídolos das modalidades esportivas vinculando o consumismo exacerbado e a competitividade.

O mundo da vida estrutura-se através de tradições culturais, de ordens institucionais e de identidades criadas através de processos de socialização. [...] A prática comunicativa cotidiana, na qual o mundo da vida está centrado, alimenta-se de um *jogo conjunto*, resultante da reprodução cultural, da integração social e da socialização, e esse jogo está, por sua vez, enraizado nessa prática (HABERMAS 1990a, p. 100).

O mundo da vida é composto pelas formas organizacionais da sociedade, em que procura manter uma relação de coerência nos diversos segmentos para a conservação dos modos capitais de produção encontrados atualmente. Nesse sentido, para Habermas (1988b), o mundo da vida é representado como um acervo de padrões de interpretação transmitidos culturalmente e organizados lingüisticamente. Assim, o mundo da vida é projetado representativamente pelas ações comunicativas, onde os participantes procuram entender-se argumentativamente.

Habermas (1988b) entende que os mecanismos sistêmicos acabam deslocando as formas de integração social, inclusive naqueles âmbitos em que a coordenação da ação em termos de consenso não tem substituição alguma; quer dizer, inclusive ali onde o que está em jogo, é a reprodução simbólica do mundo da vida. Então a mediatização do mundo da vida adota a forma de uma colonização do mundo da vida.

A colonização do mundo da vida começa a ocorrer quando os meios sistêmicos de dinheiro e poder passam a ocupar as relações comunicativas sociais e essa assume a dominação dos meios, sem questioná-las. Além do mais, Bracht (1995 apud LIMA, 2005) salienta sobre o incremento das investigações em torno do esporte onde, mais recentemente, ocorre a transformação do esporte num segmento importantíssimo da economia mundial.

Este quadro de alienação não acontece em local específico, para tanto, Habermas (1988b) nos revela que o mundo da vida, progressivamente racionalizado, acaba desacoplado dos âmbitos de ação formalmente organizados e cada vez mais complexos que são a Economia e a administração estatal, ficando sob sua dependência.

Esse processo deriva de uma racionalização universal em que a prática comunicativa cotidiana, sofre com a invasão dos imperativos econômicos e do Estado no entorno da ação que influenciam a organização do mundo da vida, esse integrante da tradição cultural, interação social e educação que coordenam estas ações.

Para Habermas (1988b), partimos também de que os fenômenos da perda de sentido e da perda de liberdade não se apresentam casualmente, mas que são de origem estrutural, temos que tentar explicar porque os subsistemas regidos por meios desenvolvem essa

dinâmica incontida que tem como efeito a colonização do mundo da vida e ao mesmo tempo, sua separação relativa à ciência, à moral e à arte.

O mundo da vida é invadido, cotidianamente, nas relações sociais, culturais, políticas e, principalmente, econômicas, isto passa a ser o principal artifício pelo qual o Estado mantém sua hegemonia ditando regras e objetivando a sua manutenção no poder, de acordo com seus interesses.

O mundo sistêmico proporciona, então, uma perda de sentido com a universalização dos estilos de vida com forte influência na esfera da opinião político-pública e dos elementos prático-morais, adequando assim, a uma liberdade condicionada pelos mecanismos monetários e administrativos no mundo da vida.

Segundo Habermas (1988b), as sociedades capitalistas desenvolvidas no sistema político podem dominar os dilemas estruturais e para isso, enfrentam o intervencionismo estatal, a democracia de massas e o Estado benfeitor, se formam essas estruturas do capitalismo tardio que tão paradoxal tem que resultar desde a perspectiva de uma teoria marxiana esboçada em condições rigorosamente economistas. O autor ainda comenta que a pacificação do conflito de classes pelo Estado social produz a condição de que não se deteriore o processo de acumulação que é protegido, não modificado, pelas intervenções do Estado.

Frente a isso, o mundo da vida pode somente através do oferecimento de uma resistência na interação com o mundo sistêmico, que procura racionalizar a reprodução simbólica do mundo da vida, pois, para Habermas (1988b), o mundo da vida, uma vez racionalizado, perde as possibilidades estruturais que antes oferecia para a formação de ideologias.

A Educação Física escolar também é racionalizada quando está vinculada com a manutenção de padrões estabelecidos pela sociedade capitalista, tendo as aulas hierarquizadas e a utilização de jogo/atividade acontece na forma de competição, geralmente, relacionada com uma específica modalidade esportiva.

Bracht (1999) analisando a história recente da Educação Física brasileira, afirma que, nas décadas de 70 e 80, ela passou a assumir os códigos da instituição esportiva, de forma que temos não o esporte da escola e sim o esporte na escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentido da instituição esportiva. Ainda nesse processo, o autor afirma que “o esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva” (BRACHT, 1992, p. 22).

Contudo, na Educação Básica como na Educação Superior cabe aos professores de Educação Física, neste caso, ao trabalhar com o esporte e suas derivações, relacionar os conhecimentos das ciências com a transformação didática e pedagógica do conteúdo esporte para a aprendizagem social na crítica aos imperativos sistêmicos que invadem o mundo da vida.

Conforme Habermas (1988b) são três os complexos de racionalidade das relações ator-mundo derivados das atitudes básicas e dos conceitos de mundo: a) A atitude objetivante frente à natureza externa e frente à sociedade, forma um complexo de racionalidade cognitiva instrumental que envolve a ciência, a técnica e as tecnologias sociais; b) A atitude de conformidade normativa frente à sociedade e frente à natureza que circunscreve a racionalidade prático-moral, envolvendo o direito e a moral; c) A atitude expressiva frente à natureza interna e à natureza externa circunscreve a racionalidade estética.

Para que possamos entender o processo que torna o mundo da vida racionalizado, Habermas (1988b) argumenta que a modernização capitalista segue um padrão, a consequência do qual a racionalidade cognitivo-instrumental ultrapassa os âmbitos da economia e do Estado, invadindo os âmbitos da vida comunicativamente estruturada e assumindo neles, a primazia às custas da racionalidade prático-moral e prático-estética, o que provoca perturbações na reprodução simbólica do mundo da vida.

O capitalismo procura subtrair para seus fins a lógica da verdade e do êxito complementadas pela esfera cognitiva, utilizando-a como instrumento para polarizar as manifestações do mundo da vida, assim controlando-a na obtenção de lucros maiores.

Essas colocações nos reportam a situações que se instauraram no campo esportivo, onde, conforme Bracht (2005):

Instalou-se uma parceria entre poder público e organização esportiva. Essa organização esportiva é hoje um grande lobby econômico internacional, um verdadeiro governo internacional do esporte, que usa (e abusa) do poder (e do dinheiro) público. O sistema esportivo é um parceiro dos governos federais, que oferece como retorno, basicamente, um produto simbólico que é o prestígio/reconhecimento internacional com repercussões internas de caráter legitimador e, secundariamente, um retorno econômico. Aliás, essa dimensão, a econômica, tende a assumir a posição central na questão dos motivos da intervenção do Estado (p. 86).

As instituições esportivas também querem a sua fatia na globalização da economia e o prevailecimento da racionalidade instrumental, para tanto, procura envolver a ciência, a técnica e as tecnologias sociais para que seus atletas, enquanto mitos, possam representar as relações capitalistas nos espetáculos esportivos.

Habermas (1988a) compreende que na medida em que o mundo da vida de um grupo social for interpretado a partir de uma imagem mítica do mundo, os indivíduos a ele pertencentes, se vêem liberados do peso da interpretação, mas em contrapartida, se vêem também privados da oportunidade de chegar por si mesmos a um acordo suscetível de crítica.

Quanto mais propagada a visão mítica do mundo e os sujeitos se identificarem com ela, mais desvirtuada será a simbologia do mundo e assim, enaltecida a alienação frente aos acontecimentos do mundo da vida.

Na crítica de orientação frankfurtiana ao esporte, Bracht (2005) apresenta três derivações: a) como um sistema de ação coisificado e em conformidade com o trabalho; b) como um instrumento de repressão das necessidades; e c) como um fenômeno de manipulação e adaptação, sendo que tal adaptação dar-se-ia, por sua vez, pelas funções de compensação, socialização e integração cumpridas pelo esporte. O autor explica com uma síntese na qual acredita que seja satisfatória:

Partindo da crítica da sociedade dominante como uma formação social capitalista tardia, o esporte foi analisado em sua função de estabilização do sistema como um todo. São postuladas para o esporte, por exemplo, as funções de desvio da atenção e de atenuador das tensões sociais, que permitiriam uma compensação para as insuportáveis condições de vida. Tanto o esporte de rendimento quanto o esporte de lazer desviam a agressividade potencial das suas origens sociais para as ações esportivas. Frustrações que resultariam do trabalho alienado e das condições de moradia dirigem-se, assim, não contra as verdadeiras causas, e, sim, são transformadas em agir agressivo no contexto das competições esportivas. Assim, diluem-se as energias necessárias para a transformação das condições societárias, que são assim inibidas e não acontecem. Todo gol comemorado no esporte é, na verdade, um gol contra a classe trabalhadora (BRACHT, 2005, p. 30).

O esporte torna-se objeto de controle para o sistema capitalista que ambiciona sua manutenção enquanto elemento alienante, pois na indústria cultural a instituição esportiva obtém lucros incessantes com a produção e vendagem dos produtos esportivos a partir da imagem mítica dos atletas. Esses, por sua vez, são, os profissionais do esporte, condicionados através do treinamento de alto rendimento para alcançar o êxito na modalidade esportiva específica e, assim, conseguir espaços midiáticos para a propagação da logomarca empresarial.

O Estado em parceria com as instituições esportivas, por motivos econômicos, também promove os espetáculos que é o palco de atuação dos atletas em esportes com regras oficiais próprias e normatizadas pelas confederações internacionais, que dispõe de leis para manter a ordem e o desenvolvimento dos jogos/espetáculos e também regulamenta/cadastra os profissionais de cada esporte.

Habermas (1988b) entende que necessita de ocorrer um amplo desacoplamento da integração social e integração sistêmica somente significa, para o presente, uma diferenciação entre diversos tipos de coordenação da ação, coordenação que se completa, ou bem através do consenso dos participantes, ou através de nexos funcionais da ação, em que os mecanismos da integração sistêmica operam sobre os efeitos da ação.

O mundo sistêmico procura regular suas organizações com regras para seus membros que atuam comunicativamente de forma limitada e onde a ação comunicativa tem a validade destituída, pois a qualquer momento, pode recorrer a regulamentos que lhes permitem impor vontades, independente de qualquer obtenção de consenso.

O esporte utilizado como conteúdo das aulas de Educação Física em escolas deve ser analisado para que a sua configuração institucionalizada não ocorra ou nem em primazia à democratização do ensino. Para tanto, a crítica à instituição esportiva deve servir de parâmetro pedagógico para analisarmos a contemporaneidade em suas relações econômicas capitalistas. Logo, se a sociedade capitalista utiliza-se da instituição esportiva para a manutenção/aquisição de capital em relações interpessoais excludentes, a Educação Física Escolar ao utilizar essa configuração, de forma acrítica, também estará promovendo no campo educacional uma convivência a partir da exclusão dos educandos.

O esporte sendo da cultura da comunidade escolar não deve ser rejeitado em aulas de Educação Física, e sim interpretado/analísado da seguinte forma: a) em sua origem histórica até a contemporaneidade; b) na analogia da sociedade com o esporte da escola; c) em crítica aos padrões capitalistas propagados pela midiaticização e instituições esportivas; d) na construção do conhecimento, ou seja, o esporte deve suprir a necessidade em particular dos educandos; e) entendido a partir da cultura local e global; e f) na formação uma comunidade de livre conversação na obtenção do consenso entre os sujeitos do ambiente educacional. Pois, assim o esporte terá um sentido e significado para o mundo da vida dos educandos.

Para que a Educação Física Escolar possa oferecer resistência aos condicionantes dos mecanismos sistêmicos que utilizam das ciências do esporte para a maximização capitalista se faz necessário uma crítica contundente, às imposições destes mecanismos, que deve partir da compreensão das relações sociais, políticas, econômicas e culturais decorrentes da contemporaneidade.

Nas ações comunicativas do ambiente educacional, quando utilizado o esporte da escola, se faz indispensável que se tenha clareza das imposições sistêmicas sobre a simbologia do mundo da vida para que ocorra a transformação do esporte tendo origem na cultura da comunidade escolar, na busca incessante de uma transcendência de limites.

2.4 A Linguagem na Sala de Aula da Universidade e a Educação Física Escolar

A sala de aula é um ambiente mediado por interações e intervenções entre o que se conhece e o está por conhecer. Segundo Mühl (2004, p. 112), “a sala de aula é, com efeito, um contexto de conflitos, de contradições, de jogos de poder que se configuram socialmente e que se manifestam, em última instância, nos conflitos e nas ambigüidades de cada indivíduo”.

Em curso de formação superior inicial, nesse caso, o curso de Licenciatura, utiliza de saberes que historicamente acumulados definem o objeto da Educação Física. Bracht (1997, p. 14) nos lembra da “necessidade e a reivindicação de fundamentar ‘cientificamente’ esta prática é que levou a incorporar ao seu campo acadêmico as práticas científicas (o que é muito diferente de passar a ser uma ciência com estatuto epistemológico)”.

A Educação Física em si não é considerada uma ciência. No entanto, apropria-se de ciências para constituir seu campo de conhecimentos, necessários para que o professor possa inserir-se na educação.

Kunz (1996) revela que a produção de conhecimento pelas Ciências, enquanto questionamento sistemático tem duas funções básicas: 1) As Ciências Humanas e Sociais se ocupam de produzir conhecimentos para esclarecer/compreender a realidade; e, 2) as Ciências Naturais produzem conhecimentos instrumentalizadores para uma possível intervenção, notadamente de forma acrítica.

Notamos que as ciências possuem objetivos que discordam entre si, com ações orientadas conforme interesses propositais.

Kunz (1996, p. 139) comenta sobre os três interesses condutores do conhecimento nas Ciências definidas por Habermas:

- a) As Ciências empírico-experimentais (analíticas), onde predomina um interesse técnico, com finalidades interventoras na realidade pela dominação da natureza, na verdade, procuram analisar a realidade com um interesse direcionado a garantir e expandir informações desta realidade para agir nela com maior sucesso, de forma instrumental, para dispor, prever, controlar e até recriar artificialmente a natureza e conseguir dela um maior rendimento com menor disponibilidade de meios;
- b) As Ciências histórico-hermenêuticas, com interesses voltados para a praticidade, pretendem analisar o mundo do presente e passado com o foco direcionado ao aprender para o presente e para o futuro e com esta atualização, tornar a experiência algo prático para a vida.

c) Somente as Ciências Sociais Críticas, que se orientam pela crítica das formas de poder hipostasiadas, visando à libertação de todas as formas de coerção, externas e internas, uma vez que denuncia aquelas formas de dominação objetivamente supérfluas, ancoradas no quadro institucional de uma determinada sociedade, estariam com seus interesses direcionados à Emancipação.

A atuação do professor de Educação Física na escola pode objetivamente, derivar das diferentes áreas do conhecimento em ciências, tais como: “Filosofia, Biologia, História, Antropologia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia, Física, Fisiologia” (MOLINA NETO; MOLINA, 2003, p. 270). No entanto, é necessário o entrelaçamento desses conhecimentos, desde que atendam, coerentemente, aos interesses educacionais propostos pela escola, enquanto projeto pedagógico.

Estes conhecimentos científicos são evidenciados no Curso de Licenciatura em Educação Física para que os futuros profissionais possam utilizá-los na docência das escolas.

Na educação física, não havendo uma definição do objeto de estudo nos moldes da ciência clássica, mas um conjunto de saberes relacionado ao sujeito que se movimenta, a formação dos professores circunscreve-se, sobretudo, à transmissão de procedimentos didáticos, acontecimentos socioculturais e conceitos, atitudes e receitas sobre como fazer as coisas (MOLINA NETO; MOLINA, 2003, *Ibid.*).

Entendemos que os saberes da Educação Física direcionados para o sujeito que se movimenta são relevantes para o campo educacional quando relacionados com o mundo em constante transformação. Isto se deve à necessidade de a Educação Física, no âmbito escolar, apropriar-se das diversas ciências para definir a atuação e determinar a relação entre sujeito e objeto do processo da construção de saberes.

A Educação Física Escolar com o interesse pedagógico-educacional no movimento humano trata do ensino para o sujeito que se movimenta com suas interpretações e interesses, “contanto que condicionantes histórico-sociais e técnico-culturais sejam esclarecidos e as possibilidades de mudanças na estrutura, no sentido e no significado dos movimentos a serem ensinados, de acordo com indivíduos e contexto, possam ser viabilizadas” (KUNZ, 2001b, p. 99).

A Educação Física inserida no âmbito escolar tem seus pressupostos teórico-metodológicos conforme orientação explícita no projeto político pedagógico construído na interação/integração de interesses educacionais para a comunidade na qual se propõe utilizá-la.

Molina Neto e Molina (2003) ao concordarem com David (2002 apud MOLINA NETO; MOLINA, 2003), entendem que a docência é a marca da identidade profissional mais significativa dos professores de Educação Física, cujas razões concentram-se além do desenvolvimento histórico, científico, cultural e social dessa área de intervenção, mas também pelo fato de que esse profissional está marcado e identificado por uma prática pedagógica, científica e interdisciplinar.

Na história de vida dos acadêmicos que vivenciaram as diversas formas do movimento humano, inclusive nas docências de seus professores de Educação Física da Educação Básica e também com influências da indústria cultural nas modalidades esportivas, esses fazem referência ao “senso comum” sobre os saberes da Educação Física que são legitimados pela sociedade.

Conforme Silva (2005, p. 387) o senso comum pode ser entendido como um “conhecimento que foi construído fora dos padrões normais das ciências, nas experiências, vivências, e que adquiriu um caráter de cultura presentificada nas ações e no modo de explicação do mundo por amplas camadas de população”.

Assim, presenciamos a vasta diversidade cultural com diferentes implicações na sociedade que se encontra em constante transformação, fundamentada na economia especulativa, onde agrega desde o incessante desenvolvimento tecnológico até a fatídica miséria de povos/nações, no mundo globalizado.

Também encontramos que:

Depois de um longo tempo de tratamento do senso comum com algo negativo, que precisa ser vencido, superado e ultrapassado, nos últimos anos, e seguindo as reflexões de Gramsci, tem aparecido uma literatura que o aborda como um tipo de conhecimento respeitável e que deve estar no horizonte de igualdade das impressões dos chamados cientistas. Esse fato não é só o retrato de uma crise da centralidade da ciência, mas a evolução de uma compreensão sobre a democracia que deve envolver os saberes, o respeito à diferença e de que um conhecimento tem que ter seu fundamento no mundo da vida, nas vivências da maioria da população (Ibid., p. 388).

Ao escolher o curso de Educação Física o acadêmico vislumbra todas as implicações que o senso comum proporciona sobre o movimento humano e suas relações com o curso. Entretanto, ao ingressar na Licenciatura, o contato com o conhecimento científico torna-se inevitável. Conhecimento este, oriundo das Ciências que proporcionam a integração entre a teoria e a prática do curso em questão.

Deste modo, os saberes vigentes nas ciências e que constituem o campo educacional da Licenciatura em Educação Física quando transmitidos, de forma fragmentada, fechados em

si e sem estabelecer relação com o mundo da vida, partem de uma visão reducionista presente na concepção moderna de subjetividade que está:

Preocupada com a sua existência e com vistas a critérios próprios de correção, possa encontrar no final uma razão interna de sua própria possibilidade, a qual não lhe seja tão estranha e indiferente como os aspectos da natureza, contra a qual ela tem de voltar a energia de sua auto-afirmação (HENRICH *apud* HABERMAS, 1990b, p. 20).

O ser humano e sua individualidade devem ser considerados e para que os conhecimentos tenham um sentido para o mundo de suas vidas, este deve ser construído com a participação de todos, ou seja, em um curso de formação profissional o professor e acadêmicos na reconstrução crítica das ciências para que possam entender a concepção de sujeito nas compreensões e interação das relações do mundo no qual participam. Ao mesmo tempo, na contemporaneidade, temos que refletir sobre os componentes culturais, econômicos e políticos que são importantes para perceber os aspectos cotidianos do convívio em sociedade.

Entendemos que as disciplinas dos primeiros semestres do curso são de extrema importância para os acadêmicos, pois o senso comum, que está implícito no convívio social, será evidenciado em seu discurso e permeará as diversas situações de comunicação na sala de aula.

A consciência que parece centrada no Eu não é imediata ou simplesmente interior. Ao contrário, a autoconsciência forma-se através da relação simbolicamente mediada que se tem com um parceiro de interação, num caminho que vai de fora para dentro. Nesta medida, a autoconsciência possui um núcleo intersubjetivo; sua posição excêntrica testemunha a dependência contínua da subjetividade face à linguagem, que é o meio através do qual alguém se reconhece no outro de modo não-objetivador. Como em Fichte, a autoconsciência surge de encontro com um outro Eu colocado perante mim (HABERMAS, 1990b, p. 212).

O ser humano conhece e avalia o mundo que o cerca. Assim sendo, o professor na interação coletiva da sala de aula ao mediar reflexivamente os saberes da Licenciatura em Educação Física, em um processo subjetivo, partirá para a argumentação sobre a teorização científica e objetivada na construção do futuro profissional. Mühl (2004, p. 116) nos lembra que “a subjetividade só se torna historicamente possível a partir do momento em que as esferas do mundo objetivo e do mundo subjetivo se separam e se tornam independentes”. Os conhecimentos científicos se tornam significativos para os acadêmicos quando estes fazem parte de sua história individual, ou seja, “a individualidade forma-se em condições de

reconhecimento intersubjetivo e de auto-entendimento mediado intersubjetivamente” (HABERMAS, 1990a, p. 187).

Os processos reflexivos, no curso de formação profissional, surgem nas interpretações do mundo da vida que ao promoverem interações sociais comunicativas geram entendimentos com a finalidade da constituição do futuro profissional.

O senso comum faz-se necessário quando se quer uma homogeneidade de compreensões, uma ação coletiva. Nesse aspecto o senso comum é abordado como algo importante, como uma cultura ou um ‘momento cultural’ que deve inserir-se na atividade prática (coletiva): cada ato histórico não pode ser realizado senão pelo ‘homem coletivo’, isto é, pressupõe a obtenção de uma unidade ‘cultural-social’ pela qual multiplicidades de quererdes desagregados, com heterogeneidade de fins, se unem em conjunto para o mesmo fim, na base de uma igual e comum concepção do mundo (geral, particular, transitariamente, atuante – por via emocional – ou permanente, pelo que a base intelectual se radica, se assimila e se vive de tal forma que pode tornar-se paixão). Posto que assim acontece, surge a importância da linguagem, como processo mediativo na obtenção coletiva de uma compreensão, um “clima” cultural para obtenção de consenso (HABERMAS *apud* SILVA, 2005, p. 389).

Entendemos que a ação coletiva é representada pelas relações ocorridas nas salas de aula do Curso de Formação de Professores em Educação Física, objetivando a compreensão do movimento humano enquanto sentido/significado da referida disciplina nas escolas. Logo, é escolha do professor a opção de um ambiente no qual ocorra a existência de relação democrática, horizontal, em constante interação entre o professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor, já que ambos são os agentes da comunicação. Antagônico a isso, o professor que se detém na perspectiva cognitiva compactua com a tentativa positivista e racionalista de explicar o processo educacional como um fim, este centraliza o conhecimento em si, sem a pretensão de interagir a cientificidade com a sociabilidade.

Molina Neto e Molina (2003, p. 270-271), ao interpretarem os enunciados de Vygotsky, entendem que a “docência vai se caracterizar pelo estabelecimento de [no mínimo] uma relação comunicativa entre dois sujeitos”.

Entendemos então que a referida docência está relacionada tanto ao âmbito acadêmico como em escolas da Educação Básica, além de abranger a coletividade dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Não se faz mais a educação universitária pelo acesso facilitado a uma pretensa objetividade dos saberes constituídos, nem pelo império de inteligências privilegiadas sobre os destinos do mundo, mas pela interlocução dos saberes que buscam justificar-se numa comunidade de livre-conversaão entre iguais, ou na força argumentativa de diversas pretensões de validade (MARQUES, 2001, p. 129).

Cabe ao professor evidenciar o melhor argumento sobre ‘o conhecimento científico’ proposto para as disciplinas do Curso de Formação de Professores em Educação Física, mais precisamente na sala de aula, buscando interagir o ‘senso comum’ do mundo vivido e instigar a ‘reflexão’ dos agentes da comunicação, o professor e os acadêmicos.

Na procura de estabelecer ligações entre o mundo vivido e suas significações com o conhecimento específico de reconhecimento acadêmico, ou seja, a relação teoria-prática na aprendizagem profissional ou na aprendizagem cotidiana encontramos sobre:

O modelo que Vygotsky e Bruner propõem apresenta o desafio de criar espaços de diálogo, de significado compartilhado entre o âmbito do conhecimento privado experiencial e o âmbito do conhecimento público acadêmico, de modo que se possa racionalmente evitar a justaposição de dois tipos de esquemas de análise e resolução de problemas sem comunicação entre si: o experiencial e o acadêmico; o escolar e o extra-escolar (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 58).

No curso de Licenciatura em Educação Física, o professor universitário necessita estabelecer relações entre os conhecimentos específicos do curso com a vivência docente e/ou em pesquisas sobre a realidade escolar e da comunidade das escolas públicas e privadas onde se encontra a instituição de Ensino Superior. Contrariamente, o discurso científico perde sua validade enquanto um saber objetivado para a formação de professores.

O silenciamento que impõe o objeto (que se define, se dá a conhecer pela “prática” de métodos inquestionáveis) ao pesquisador, é imposto pelo saber científico, que resulta de pesquisas reconhecidamente científicas, ao professor, que, de um lado, curva-se diante das “descobertas”, verdadeiros fetiches, cujo processo de produção lhe é inacessível, e, de outro, acredita-se mero intermediário – neutro, transparente – entre esse saber (exterior ao discurso de sala de aula) e o aluno que se curva (ou resiste) como “recipiente” dessas verdades (CORACINI, 2003, p. 323).

A sala de aula é o espaço onde ocorre a teorização do conhecimento através da linguagem que promove as interações entre os conhecimentos objetivados pelo Curso de Formação de Professores em Educação Física, esse culturalmente se constitui de saberes correlatos do movimento humano para a amarração da cientificidade, enquanto campo específico, com a sociabilidade das escolas. Uma cultura inacabada de saberes transitórios, para contemplar o ideal de ser humano que o projeto político pedagógico almeja em contexto educacional particular.

A manutenção de uma cultura não se justifica por razões outras que não por princípios racionais de validade universal. Em uma perspectiva comunicativa, os interesses e as necessidades de determinado grupo social devem tornar-se

progressivamente mais coletivos e universais, pois a exigência de responsabilidade torna-se comum entre os participantes da argumentação (MÜHL, 2004, p. 220).

A sala de aula é o cenário onde o “senso comum” evidencia-se através do mundo da vida dos acadêmicos, onde o movimento humano se fez presente inclusive, na trajetória escolar. Já no Curso de Licenciatura em Educação Física, o “senso comum” não pode ser desconsiderado porque faz parte da historicidade dos discentes.

É necessária a análise construtiva e constitutiva daquilo que o “senso comum” representa para os sujeitos da cultura em questão. Após, deve ocorrer um processo de reflexão que é desenvolvido no interior do grupo, ou seja, os integrantes da aula.

Para Marques (2001, p. 131) a “comunicação e argumentação são as condições da justificação das ciências na intersubjetividade do diálogo com as demais práticas de conhecimento e de vida de que se tece a sociedade abrangente”.

O “conhecimento científico”, proveniente das ciências, não deve confrontar-se de imediato com o “senso comum”, pois pode instigar posicionamentos radicais de um dos lados através de discurso enaltecido.

Os acadêmicos devem identificar-se em dois planos: primeiro, com o Curso de Licenciatura em Educação Física pelo qual escolheram como profissão e, segundo, com os saberes que esse curso de formação distribuiu nas disciplinas que foram organizadas/orientadas pela comunidade científica. Para isso, Habermas (1990a, p. 21) lembra que “a identidade da pessoa é, de certo modo, o resultado das realizações de identificação da própria pessoa”.

Cabe ao professor estabelecer estratégias e encaminhar as questões derivadas das reflexões para que, com prudência, possa evidenciar o “conhecimento científico” nas relações de linguagem estabelecidas na sala de aula. Os professores universitários, juntamente com os acadêmicos, devem participar ativamente de todas as etapas da construção das interações dialógicas com o objetivo do consenso, por meio da crítica coletiva aos sistemas dominantes para que tenhamos comunidades de leitores e escritores autônomos e participativos, comprometidos com seu próprio desenvolvimento profissional.

2.5 Racionalidade Comunicativa: a contribuição de Habermas para a Formação de Professores de Educação Física

Para que pudéssemos vislumbrar a sala de aula como um ambiente de interação e integração entre os sujeitos que a compõe e ela entendida como importante elemento no processo de construção dos futuros profissionais do curso de Formação de Professores de Educação Física seguimos nos embasando em Habermas na sua teoria da racionalidade comunicativa para o estabelecimento de relações com algumas situações de sala de aula do referido curso.

Mais precisamente, quando as disciplinas curriculares direcionam os conhecimentos para o ensino dos esportes, que geralmente, estão vinculados com os regras de suas instituições, nesse caso, legitimando a Educação Física nas escolas. Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem ao utilizar as ciências do esporte com características de maximização do rendimento se isenta de transformar o esporte para os ambientes escolares em sua particularidade cultural.

A racionalidade comunicativa surge como sendo:

A racionalidade da utilização da linguagem orientada para se conseguir entendimento depende assim dos atos de fala serem ou não suficientemente compreensíveis e aceitáveis para que o falante tenha sucesso ilocutório com ele (ou para que consiga fazê-lo em circunstâncias normais). Mais uma vez, não é apenas aos atos de fala válidos que chamamos racionais, mas sim a todos os atos de fala compreensíveis a respeito dos quais o falante possa assumir uma garantia *credível* nestas circunstâncias, no sentido de as pretensões de validade poderem ser, se necessário, justificadas discursivamente. Assim, também aqui se verifica uma ligação interna entre a racionalidade de um ato de fala e a sua possível justificação. É apenas nas argumentações que as pretensões de validade implicitamente levantadas através dos atos de fala podem ser tematizadas enquanto tal e testadas com as razões (HABERMAS, 1996, p. 193).

Para a interação comunicativa nesses moldes se faz necessário um ambiente de diálogo onde todos os sujeitos da comunicação estejam em estado de liberdade, sem toda e qualquer coerção, para que possam proferir suas intenções discursivas.

Habermas (1990a, p. 95) coloca que “qualquer ato de fala, através do qual um falante se entende com um outro sobre algo, localiza a expressão lingüística em três referências com o mundo: em referências com o falante, com o ouvinte e com o mundo”.

O professor e os acadêmicos são agentes do processo de comunicação que é estabelecido no espaço da sala de aula, desde que cultivem um ambiente de troca mútua e possam rever constantemente suas posições argumentativas e suas implicações no mundo da vida.

Para Habermas (1990a, p. 86), “o agir comunicativo está embutido no mundo da vida, responsável pela absorção dos riscos e pela proteção da retaguarda de um consenso de

fundo”. As interações comunicativas existentes na sala de aula fazem parte do mundo da vida e os sujeitos que o expressam pela linguagem são responsáveis pelas ações comunicativas.

Não podemos esquecer que “o grau de cooperação e estabilidade resulta então das faixas de interesses dos participantes” (HABERMAS, 2003, p. 165). Deste modo, o resgate da identidade individual e da identidade social dos acadêmicos se faz necessário, onde Kunz (2001a, p.142) nos relata que “na constante relação das duas identidades, a dimensão incompatível de ambas – eu-individual (de ser como ninguém) e do eu-social (de ser igual a todos) -, deve ser colocado um processo de permanente busca de equilíbrio”.

Os acadêmicos demonstram interesse sobre os conhecimentos oriundos das ciências, que a Educação Física utiliza, a partir do momento em que participam das relações argumentativas e contribuem para o desenvolvimento do processo formativo de todos os sujeitos da sala de aula. Para que isso ocorra, devem identificar-se com o curso de Licenciatura.

Os interesses orientadores do conhecimento zelam, frente ao discurso, pela unidade do respectivo sistema de ação e experiência; eles mantêm uma referência latente à ação do saber teórico, para além da transformação de opiniões em proposições teóricas, e para além de sua reconversão em um saber orientado para a ação – mas, de modo algum, eles suprimem a diferença entre, por um lado, as experiências atestadas no contexto do agir e, por outro, as proposições sobre os fatos, fundamentadas no discurso; tampouco os interesses orientadores do conhecimento alteram algo na distinção entre reivindicações fáticas que pretendem ter vigência e aquelas que, como tais, estão (teoricamente) fundamentadas (HABERMAS, 1987, p. 344-345).

As falas dos agentes do processo educacional, no caso do professor e acadêmicos, procedem de classes estabelecidas pela linguagem da sala de aula. O argumento que cada agente estabelece demonstra sua posição assumida referente a um referencial derivado de teoria(s), subjacente(s) ou explícita(s) e até mesmo, na representação de vivências do mundo da vida.

Para tanto, Habermas (1988a) entende que o “discurso teórico” se faz necessário quando o processo de argumentação que tematiza as pretensões de verdade se tornaram problemáticas. Conforme o autor, ainda, o meio em que pode ser examinado hipoteticamente, quando uma norma de ação não seja reconhecida de fato, pode ser justificado imparcialmente, é o “discurso prático”, onde a forma de argumentação em que se convertem em tema as pretensões de retitude normativa.

Nas ações da sala de aula, cabe ao professor conduzir a complexidade de informações expressas na explicação de origem em análise experiencial e interpretação nas

práticas vivenciadas dos acadêmicos associando-as ao conhecimento científico, essencial em curso de formação de professores desde que faça sentido para o mundo da vida.

Professores e acadêmicos são os agentes da comunicação que, para Habermas (1988b) somente pode fazer referência com um ato comunicativo referente a algo do mundo social se souberem como adotar uma atitude de conformidade com as normas e como orientar sua ação por pretensões de validade.

Na sala de aula a consideração para com o outro é de grande importância para que todos os sujeitos possam participar do processo de comunicação, para tanto, alguns princípios de conduta devem ser levados em consideração. As falas dos sujeitos são direcionadas através de pretensões argumentativas almejando então, sua validade perante os demais integrantes da sala de aula.

Habermas (1987) assim nos explica: para que as explicações causais (as quais se apóiam sobre um saber empírico-analítico) possam ser, em princípio, convertidas em um saber tecnicamente aproveitável, e explicações narrativas (as quais se apóiam em um saber hermenêutico) em um saber prático, permanecem um fenômeno apenas curioso, caso não pudéssemos explicar e fundamentar esta circunstância como transcendentemente necessária, a partir da inserção condicional do saber teórico em uma conexão universal de interesses.

Na comunicação da sala de aula em curso de Licenciatura, o professor evidencia o saber prático, que são as experiências docentes como interesse orientador do conhecimento frente ao discurso vigente para fazer referência ao saber teórico. Assim, nas disciplinas que tematizam o Ensino dos Esportes as docências prévias dos professores, na Educação Básica, servem para orientar o discurso no curso de formação de professores em Educação Física.

A prática comunicativa cotidiana se faz presente na sala de aula e, quando a tematização dos diálogos volta-se para o Ensino dos Esportes, estes ganham interpretações conforme os interesses vigentes em instituições ou em cada sujeito, que pode ser um docente ou discente, que se preocupará com a transmissão do conhecimento, tratado no ensino técnico-desportivo, ou com a construção do conhecimento tratado pelas concepções transformadoras da Educação Física. Preocupação retratada através do discurso e ação, que figuram no mundo da vida.

Tendo esse mundo da vida os seguintes componentes:

a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade – formam conjuntos de sentido complexos e comunicantes, embora estejam incorporados em substratos diferentes. O saber cultural está encarnado em formas simbólicas – em objetos de uso e tecnologias, em palavras e teorias, em livros e documentos, com em ações. A sociedade encarna-se nas ordens institucionais, nas normas do direito ou nas

entrançaduras de práticas e costumes regulados normativamente. As estruturas da personalidade, finalmente, estão encarnadas literalmente no substrato dos organismos humanos. Os elementos encarnados desta maneira passam a ser conteúdos semânticos, que também podem ser dissolvidos e postos em circulação como moeda corrente da linguagem normal (HABERMAS, 1990a, p. 98).

O mundo da vida de cada sujeito é constituído e construído a partir de interações culturais presentes numa sociedade em constante transformação e condicionada pelas implicações sistêmicas e organizacionais. As vivências do mundo personalizam a vida que passa a ser historicamente considerada como única no mundo.

As referências ao esporte tradicional na Educação Básica são reducionistas ao que as aulas de Educação Física podem proporcionar em relação à cultura de movimento humano encontrada no mundo da vida dos acadêmicos. Entretanto, “o esporte estabeleceu-se, nas modernas sociedades industriais, como o campo mais significativo do movimento humano” (LANDAU, 2006, p. 143). O saber cultural expresso pelo simbolismo tem de ser enaltecido em aulas de Educação Física, juntamente com o conhecimento científico e as relações estabelecidas pelos acadêmicos no contexto social, político e econômico.

Segundo Habermas (1994), as estruturas simbólicas do mundo da vida reproduzem-se por meio do prosseguimento de saber válido, da estabilização de solidariedades grupais e da formação de atores capazes de responderem por seus atos.

A figuração do mundo está intimamente ligada à prática pedagógica do professor de Educação Física, seja na universidade ou na escola, a qual revela sua verdadeira intencionalidade em relação a concepção de sociedade e indivíduo para os seus educandos.

Entretanto, “se a estrutura básica de comunicação na sociedade é distorcida, a figuração de mundo pode nunca se apresentar à livre discussão, e, portanto, pode ser imune à crítica” (GEUSS, 1988, p. 98-99).

O saber válido somente poderá ser contemplado a partir do momento em que todos os agentes do processo educativo estiverem em estado de liberdade, livres de toda e qualquer coerção, para o proferimento fala, corroborando assim, em uma situação-ideal-de-fala.

Para Habermas (1994), um argumento é a razão que nos motiva a reconhecer a pretensão de validez de uma afirmação ou de uma norma/ou valoração.

Na sala de aula de um curso de formação de professores, o conhecimento científico juntamente com o senso comum, que os acadêmicos transferem para a universidade, deve ser pontuado conforme suas proposições argumentativas das pretensas validações e direcionados para os objetivos da disciplina. No entanto, se faz necessário que os professores universitários

tenham domínio dos saberes acadêmicos e também conheçam as instituições educativas básicas e suas comunidades para que seja estabelecida as relações entre teoria e prática.

O sujeito que representa encontra-se perante um mundo de coisas e eventos, afirmando simultaneamente sua soberania no mundo enquanto sujeito que age, tendo em vista um fim. Na mesma perspectiva, ele se defronta com os outros sujeitos, que por seu turno também tentam se auto-afirmar. Por serem sujeitos capazes de ação, eles se influenciam mutuamente, intervindo geralmente e de modo causal em processos intramundanos. O fato de suas interações serem mediadas através da linguagem lhes parece algo secundário comparado com o representar e com a atividade teleológica dos sujeitos singulares. As representações ligam-se de modo convencional com o substrato dos sinais lingüísticos, a fim de poder sair da interioridade de cada subjetividade em particular e assumir uma figura externa; em compensação, os sinais adquirem, enquanto instrumentos de influência sobre uma subjetividade estranha, um lugar no contexto do agir teleológico (HABERMAS, 1990, p. 107).

Os sujeitos que participam do curso formação de professores emanam intencionalmente suas ações e interesses sobre o participar representativo nas argumentações da sala de aula. As representações dos acadêmicos são compreendidas a partir do componente histórico-social que eles vivenciaram e a perspectiva teleológica evidencia-se a partir das proposições elencadas nas argumentações, em nosso caso, sobre o Ensino dos Esportes no ambiente pedagógico do Ensino Superior.

Para Habermas (2000, p. 72) a partir das decisões pessoais “se entende que são relativas a uma cultura, a uma história, a um indivíduo, até mesmo quando para resolver tais problemas se requer certamente algum grau de empatia, sensibilidade e comunicação”.

Esta pretensão deve-se ao fato de que os acadêmicos, como sujeitos históricos, já vivenciaram o Ensino dos Esportes na Educação Básica e quando direcionado para a educação tradicional, serve como modelo de reprodução, tratado como tal nos ambientes esportivos em que os acadêmicos venham a freqüentar. No curso de Educação Física também é passível de que ocorra esta situação.

No momento em que o esporte na escola apresenta-se interligado de duas formas: pelo viés da instituição esportiva aliado ao rendimento esportivo e pela padronização motora dos movimentos esportivos, ou seja, são implicações figurativas do esporte para dentro da escola.

O esporte é regulamentado por uma instituição esportiva, que se subdivide hierarquicamente no seguinte exemplo: confederação internacional, nacional e regional de uma modalidade esportiva específica. Com suas regras impostas, ou seja, a utilização do esporte com as regras das instituições esportivas. Além de promover o treinamento

especializado precoce na busca do aumento do rendimento para a participação em competições esportivas.

O ensino de movimentos padronizados do esporte visa o aperfeiçoamento do gesto técnico com a finalidade de melhorar cada vez mais o rendimento do mesmo, condicionando seu uso para uma determinada modalidade esportiva.

O esporte apresentado nestes moldes no ambiente escolar torna-se problemático. Contudo, lembramos que na escola ou na sociedade os educandos são constituídos historicamente e não possuem as mesmas experiências de vida e de movimento motor. Logo, existem subjetivamente e estabelecem interações com meio onde estão inseridos.

Para os que agem comunicativamente, a cultura forma o cone luminoso no interior do qual surgem entidades que podem ser representadas ou manipuladas; ao passo que as normas e vivências se lhes afiguram como algo no mundo social ou num mundo subjetivo, ao qual eles podem referir-se assumindo um enfoque expressivo ou conforme as normas (HABERMAS, 1990a, p. 96).

No entanto, os agentes da comunicação no curso de formação inicial de Licenciatura em Educação Física, ao desejarem que o educando da Educação Básica participe do processo de construção do conhecimento pelo “se-movimentar”, como um ser-no-mundo histórico, infundável em diálogos críticos com liberdade, alcançarão o esclarecimento e a emancipação. E, caso venham a optar pela formação superior em Educação Física, manifestarão sua escolha pelo movimento humano na analogia com o mundo e não pela prática esportiva com fim em si mesma.

A estrutura relacional entre ser humano e mundo, vista por meio de um diálogo, realiza-se na forma de um jogo de pergunta e respostas. Na ação de movimento o mundo e as coisas, no seu ser/estar, são questionados pelo sujeito/ator do movimento. Enquanto isso, o movimento próprio do sujeito ajusta-se aos objetivos encontrados e intencionalmente questionados, ou seja, ele também oferece uma resposta ao “ser-assim-do-mundo”. “Se-movimentar significa, também, referir-se intencionalmente ao mundo e, com base na relacionalidade interna de cada indivíduo, ser com ele relacionado” (TREBELS, 2006, p. 40-10).

O esporte quando transformado é conhecido como esporte da escola, utilizando o movimento humano a partir de uma mudança de sentido, das regras prontas para as regras usuais à ocasião e um significado da existência de tais regras. O enfoque do ensino passa a ser o aluno nas suas possibilidades. Conforme Kunz (2001b, p. 127) devemos considerar “o aluno enquanto sujeito dos movimentos intencionados na aprendizagem e não a modalidade esportiva deve estar no centro de atenções do ensino”.

Para tanto, Kunz (2001b) refere-se ao “esporte no sentido amplo”, onde o esporte analisado sob a perspectiva pedagógica para um ensino crítico-emancipatório deve fornecer uma compreensão muito mais ampla, enquanto fenômeno sociocultural e histórico, o que me faz refletir sobre todas estas manifestações que deram origem a muitas modalidades esportivas e continuam a influenciar estilos e formas de atuar no esporte de acordo com a característica cultural que o movimento humano assume em determinados contextos.

Acreditamos que a compreensão do esporte e suas derivações/determinações na contemporaneidade também ocorrem quando interpretado a partir do sujeito que se movimenta em modalidade esportiva específica, levando em consideração seu mundo de vida ao experienciar o movimento humano. Logo, a análise do movimentar coletivo, dá-se pela colaboração/cooperação dos sujeitos do processo de aprendizagem, mas para isso, o momento pedagógico necessita de um significado para que confira sentido a sua utilização em determinado movimento humano no mundo da vida dos educandos.

Reconhecemos que as argumentações se dão nas interações sociais e são estendidas à sala de aula de um curso de formação superior específico, no caso da Licenciatura em Educação Física, pode surgir como reducionismo. No entanto, consideramos que as interações de uma sala de aula também se constituem nas relações sociais. Ao mesmo tempo, os agentes do contexto educacional encontram-se em um processo contínuo de construção e reconstrução na formação permanente, visando o esclarecimento dos temas propostos na sala de aula.

Para tanto, Habermas (2000, p. 84) entende que a reconstrução “significa ao mesmo tempo uma visão crítica e uma articulação reorganizadora dos elementos assumidos, de modo que o próprio passado pode ser aceito para a luz de possibilidades atuais de ação como a história da formação da pessoa que no futuro se queira ser”.

O curso de Licenciatura em Educação Física, distribuído na forma de temáticas disciplinares, dispõe de conhecimentos necessários para a preparação dos acadêmicos para o enfrentamento da docência nas escolas.

A Educação Física da Educação Básica e, por conseguinte, o curso de formação de professores ao defenderem o esporte, puro e simplesmente, nas prerrogativas de suas instituições esportivas, fornece elementos para a manutenção das relações capitalistas em nossa sociedade.

Logo, a apreciação crítica ao formalismo tradicional, que procura manter o capitalismo imposto e aos conhecimentos verdadeiros, assim como as estruturas organizacionais dos conteúdos escolhidos por grupos particulares, é de vital importância para

que possamos contribuir para a sociedade que transforma e é transformada por seus integrantes.

2.6 Formação de Professores em Educação Física Escolar

O curso de formação inicial de professores objetiva ampliar os horizontes da percepção dos acadêmicos sobre seus saberes. Deste modo, o curso de licenciatura em Educação Física em seu currículo básico, na multiplicidade de proposições teóricas e práticas, através da tríade ensino, pesquisa e extensão, visa preparar o futuro profissional para a inserção no mundo do trabalho.

Sobre a formação de professores, Pérez Gómez (1998c, p. 353) afirma que “a função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional deve ser considerado em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa”.

Os conhecimentos vivenciados durante a trajetória profissional servem como apoio para que o docente consiga orientar suas ações no contexto educacional onde esteja inserido.

A sistematização de conhecimentos para cursos de formação inicial de professores foi encontrado na obra de Marcelo García (1999), com referências a Grossman (apud MARCELO GARCÍA, 1999) e alguns destes conhecimentos coincidem com os que foram identificadas por Reynolds (apud MARCELO GARCÍA, 1999), que citam quatro componentes do conhecimento profissional dos professores:

- 1) Conhecimento Psicopedagógico - geralmente catalogado como ‘conhecimento profissional’, refere-se ao conhecimento relacionado com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos, assim como sobre os princípios gerais de ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão de classe, etc. Inclui também o conhecimento sobre técnicas didáticas, estrutura das classes, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc;
- 2) Conhecimento do Conteúdo – o conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam;
- 3) Conhecimento didático do conteúdo – em geral, os temas nos quais se tem centrado as investigações, coincidem com as crenças, atitudes, disposições e sentimentos dos professores

acerca da matéria que ensinam influenciando o conteúdo que selecionam e como ensinam esse conteúdo; e,

4) Conhecimento do contexto – é necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas e culturais do bairro, as oportunidades que oferecem para ser integrado no currículo, as expectativas dos alunos, etc. O conhecimento da escola, da sua cultura, dos professores e das normas de funcionamento. O conhecimento sobre os alunos, a sua procedência, os níveis de rendimento em cursos prévios, a sua implicação na escola.

Como podemos observar na sistematização de conhecimentos necessários para o exercício da docência escolar, o currículo da formação de professores em Educação Física deve ajudar os professores em formação a desenvolver um compromisso com a idéia de que a escola é responsável por promover valores democráticos e preparar os alunos para que possam conviver em harmonia na sociedade.

As complexidades do exercício do professor de Educação Física, na atualidade, exigem sistematizações para que o processo de ensino seja constituído na relação ser humano-mundo, por meio de movimentos humanos através das “competências objetiva, social e comunicativa” (KUNZb, 2001, p. 40), permeando, assim, a formação teórica e prática dos futuros professores.

O questionamento do esporte institucionalizado de alto rendimento nas escolas, pela Educação Física, é de vital importância. Entretanto, deve ser levado em consideração o movimentar-se e suas relações com o mundo, o “esporte escolar busca tematizar essas relações de movimento e introduzi-las pedagogicamente” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2004, p.37).

Os futuros professores de Educação Física, ao mesmo tempo em que tomam uma posição crítica em relação ao esporte institucionalizado, componente da indústria cultural, precisam trazer para a sua prática o esporte escolar, construído juntamente com os educandos, necessitando então de alguns conhecimentos.

Hildebrandt-Stramann (2004, p.38) cita os seguintes conhecimentos: a) Considerar a relação biografia e mundo de vida com o jogo, o esporte e o movimento no ensino e na pesquisa; b) Compreender o ensino e a aprendizagem nas inter-relações de movimento entre a pessoa e o mundo; c) Adquirir competências didáticas com as quais o professor se torne apto para coordenar o processo de ensino e aprendizagem, priorizando um ensino que busque intermediar o enfoque orientado para o aluno (necessidades da criança = orientação para o sujeito) e para o conteúdo (valor do conteúdo = orientação para o objeto); e, d) Adquirir

competências metodológicas que partam de uma comunicação baseada na experiência biográfica dos aprendizes (aberto à experiência) e que permitam um método de ensino orientado por problemas.

Além dos conhecimentos acima citados, (Ibid., p.38) evidencia a perspectiva prática: adquirir uma competência de ensino que permita ao estudante de Educação Física oferecer uma aula fundamentada na pedagogia do movimento, combinando as teorias anteriormente explanadas com a prática, ou seja, que o estudante justifique sua atividade de ensino pela teoria.

O discente deve buscar na auto-reflexão crítica a renovação do processo educacional, a ação-reflexão-ação, partindo da “compreensão de educação, movimento, ensino, escola e sociedade” (Ibid., p.83). A prática pedagógica servirá de análise do contexto e da estrutura de aula na qual se construiu e retorna para a prática com novas interpretações procurando sempre transcender a prática anterior. Este caminho deve ser percorrido a cada ação docente, formando assim, uma espiral, pois em cada ação terá uma reavaliação constante sempre na busca da superação.

Além disso, Krug; Menezes Filho; Beltrame (2001, p.104) acrescentam que “é indiscutível que apenas o professor que explicar e justificar a sua prática pode assumir com autonomia sua docência”, ou seja, os argumentos dos professores para consolidar sua ação pedagógica pontuam a pretensão de validade sobre o ato de fala apresentado.

Para Mühl (2003, p. 321):

O objetivo da educação com base nos pressupostos do agir comunicativo consiste em aumentar a autonomia racional dos educadores pela construção coletiva de suas compreensões de mundo e de suas práticas pedagógicas. Em razão disso, ela tem como pretensão levar os indivíduos a se conhecerem a si mesmos, a entenderem as razões ou motivações de suas vivências e de seus modos de proceder.

Preocupamos-nos com a emancipação do futuro professor de Educação Física, para que possa entender as manifestações das ciências do esporte no mundo da vida, igualmente sobre a cultura de movimento humano dos seus educandos, para que com competência torne-se um agente da educação crítica e comunicativa.

Para tanto, Bracht (apud FENSTERSEIFER, 2001, p.278) comenta que a Educação Física agiria:

no sentido de instrumentalizar o indivíduo para ocupar de forma autônoma seu tempo livre também com atividades corporais de movimento (com as

conseqüências orgânicas, motoras, psíquicas e de qualidade de vida postuladas para as atividades corporais de movimento), de instrumentalizar o indivíduo para entender e se posicionar criticamente frente à nossa cultura corporal/movimento, e educaria no sentido de desenvolver uma sociabilidade composta de valores que permitam um enfrentamento crítico com os valores dominantes.

Para que a Educação Física escolar possa vislumbrar o sentido referido anteriormente, é necessário que no curso de formação os acadêmicos sejam instigados a refletirem criticamente sobre o ensino da Educação Física, sobre a realidade das escolas e da sociedade.

Notamos que não existe uma compreensão única dos professores universitários sobre as perspectivas da formação de professores no curso de Licenciatura em Educação Física. Por que, enquanto ser-no-mundo, historicamente nos construímos e constituímos individualmente nas interações culturais e sociais, as trajetórias profissionais são diferentes e diferenciadas.

Pérez Gómez (1998c) propõe uma classificação que serve para responder aos dilemas impostos à formação do docente. Distingue quatro perspectivas básicas através de correntes ou enfoques que enriquecem ou singularizam as posições da perspectiva básica. São elas:

1) Perspectiva acadêmica – o ensino é, em primeiro lugar, um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou. Dela derivam dois enfoques: a) Enfoque enciclopédico: tem como concepção do ensino como transmissão dos conteúdos da cultura e da aprendizagem como acumulação de conhecimentos, propõe a formação do professor/a como a de um especialista num ou vários ramos do conhecimento acadêmico, dando-se pouca importância tanto à formação didática da própria disciplina quanto à formação pedagógica do docente; e, b) Enfoque compreensivo: parte da prioridade do conhecimento das disciplinas como objetivo-chave na formação do docente, concebido como um intelectual que põe o aluno/a em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade. O professor/a não pode ser visto como uma enciclopédia, mas como um intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria e que entende de forma histórica e evolutiva os processos e vicissitudes de uma formação como disciplina desenvolvida por uma comunidade acadêmica.

2) Perspectiva técnica – o docente é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram, numa relação de subordinação aos produtores da ciência, no caso pedagogo e psicólogo. Existem dois modelos: a) Modelo de treinamento – apoiado nos resultados das investigações sobre eficiência docente, o

professor/a é treinado nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades que se demonstraram eficazes na investigação prévia, ou seja, suficientes para produzir na prática os resultados eficazes almejados; e, b) Modelo de tomada de decisões – o professor deverá utilizar seu raciocínio para definir os cursos de intervenção prática em função dos problemas que apresentam e das características diferenciais da situação na qual intervêm. Mas, requer um conhecimento de princípios e procedimentos apoiados na investigação científica, exercendo conhecimento implícito nas técnicas e habilidades desenvolvidas mediante treinamento.

3) Perspectiva prática – a formação do professor se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. A orientação prática confia na aprendizagem por meio da experiência como docentes experimentados, como os procedimentos mais eficazes e fundamentais na formação do professorado e na aquisição da sabedoria que requer a intervenção criativa e adaptada às circunstâncias singulares e mutantes da aula. Com dois enfoques: a) Enfoque tradicional – o ensino é concebido como uma atividade artesanal. O conhecimento foi se acumulando lentamente ao longo dos séculos por um processo de tentativa e erro, originando uma sabedoria profissional que se transmite de geração em geração, mediante o contato direto e prolongado com a prática especializada do professor/a experiente. Para Elliot (1989 apud PÉREZ GÓMEZ, 1998c) “é estruturada numa forma de prática não reflexiva, intuitiva e fortemente rotineira [...], isolado dos colegas de profissão”; e, b) Enfoque reflexivo sobre a prática – são metáforas alternativas que aparecem para representar o novo papel que o professor/a deve desempenhar como profissional confrontado com situações complexas, mutantes, incertas e conflitantes. Dentre as citadas, destacamos o professor como “profissional prático reflexivo” de Schön (1983, 1987 apud PÉREZ GÓMEZ, 1998c) que estabelece três conceitos que se incluem no termo mais amplo do pensamento prático. São eles: 1) Conhecimento na ação – componente inteligente, de primeira ordem, que orienta toda a atividade humana, manifesta-se no saber fazer. O conhecimento como fruto da experiência e da reflexão passadas, que tenha se consolidado em esquemas semi-automáticos ou rotinas, de toda ação competente; 2) Reflexão na (ou durante a) ação - componente de segunda ordem, implica refletir sobre o conhecimento na ação. É o processo mediante o qual aquele conhecimento implícito, dado por suposto e inquestionável, se torna explícito e é examinado criticamente e formulado e comprovado pelas ações futuras. Neste sentido, a reflexão na ação é um processo de investigação por meio do qual o desenvolvimento do conhecimento profissional e o aperfeiçoamento da prática profissional acontecem simultaneamente; e, 3) Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação – análise que realiza o ser humano a posteriori, de terceira ordem, sobre as características e processos de sua

própria ação. Utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar as pegadas que na memória correspondem à intervenção passada, em relação com a situação problemática e seu contexto. Estes três processos compõem o pensamento prático do profissional que se defronta com as situações ‘divergentes’ da prática do professor/a. Esses processos se exigem e se completam entre si para garantir uma intervenção prática racional.

4) Perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social – o professor é considerado como um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo. Possui dois enfoques: a) Enfoque de crítica e reconstrução social – a escola e a educação do professor/a são elementos cruciais no processo de realização de uma sociedade mais justa. Para isso, a escola deve se propor como objetivo prioritário o cultivo, em estudantes e docentes, da capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social. O professor/a é considerado como um intelectual transformador, com o claro compromisso político de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem; b) Enfoque de investigação-ação e formação do professor/a para a compreensão – não é concebido como uma prévia preparação acadêmica, mas como um processo de investigação em que a prática profissional do docente é considerada como prática intelectual e autônoma, não meramente técnica. É um processo de ação e reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos/as, a reconstrução de seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão. A união do desenvolvimento do currículo na escola e a investigação-ação transformam as escolas em centros de desenvolvimento profissional do docente.

Identificamos-nos com a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social no ensino da Educação Física em escolas e, também, defendemos que o professor que realiza pesquisas sobre sua ação pedagógica desenvolve-se profissionalmente, contribuindo diretamente para a comunidade escolar a que faz parte.

Não obstante, Triviños; Búrigo; Colao (2003, p. 58) defendem “a preparação, com o máximo de seriedade possível, do professor pesquisador desde o momento em que ingressa na universidade”.

O curso de formação de professores deve oferecer espaços de orientação em pesquisas para que os licenciandos possam construir projetos de pesquisa levando em consideração temas educacionais.

Concordamos com Freire (1996, p.32) quando faz a seguinte afirmação:

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Assim, os acadêmicos podem conquistar a autonomia, se descobrindo como professores, na busca de conhecimentos para a consolidação de sua docência futura nas escolas.

Marques (2001, p. 133) afirma que “buscar um ensino mais formativo, com maior participação e empenho de alunos e professores, que compartilhem responsabilidades solidárias de investigação de temas que escolham como eixos da reconstrução de seus saberes”.

Os discentes no curso de formação inicial de licenciatura em Educação Física que apenas dedicam-se aos conteúdos das disciplinas e em frequentá-las, terão dificuldades quando inseridos na docência em escola. Faz-se a necessidade da procura de projetos de extensão e pesquisa, quando ofertados, como um complemento para o desenvolvimento profissional.

O curso de Licenciatura em Educação Física disponibiliza de conhecimentos gerais e específicos decorrentes da ciência que são necessários para a docência escolar, ao mesmo tempo em que os professores universitários projetam no momento da sala de aula as perspectivas do ensino, que são classificadas através de correntes ou enfoques proposicionais na formação de professores. Logo, os futuros professores ao término do curso e na docência da escola, se utilizarão destes conhecimentos gerais e específicos além de direcionar suas aulas para uma perspectiva do ensino.

A formação de professores em Educação Física perpassa a analogia dos elementos ensino, pesquisa e extensão. Onde, a partir do ensino, as variantes pesquisa e extensão são contempladas, desde que oferecidas no curso de licenciatura em Educação Física.

O ensino consolida-se no ambiente da sala de aula que é permeado pela racionalidade comunicativa entre os integrantes do processo de aprendizagem, fundamentado nos saberes científicos circundantes da comunidade acadêmica. Saberes estes, que são para a

situação de domínio dos professores que dialogam com os acadêmicos na sala de aula, pretendendo validar os argumentos objetivados por planejamento prévio para um conhecimento específico.

Habermas (1987, p. 356-357) compreende que:

A reconstrução pragmático-universal do discurso como tal mostra que em cada entendimento por meio da linguagem, por mais elementar que seja, é necessário reconhecer reivindicações que pretendem ter validade e são suscetíveis de crítica (a saber, a verdade de enunciados e a irrepreensibilidade de normas); reivindicações que, pelo fato de apenas poderem ser satisfeitas discursivamente, se expõem com as propriedades do que é incondicional.

A Licenciatura em Educação Física precisa tomar para si as críticas ao mundo esportivizado e suas implicações no ambiente escolar.

O esporte está impregnado por culturas, e sua transformação pedagógica ocorre na reflexão e crítica quando se estabelece relações com os contextos social, político e econômico do mundo da vida.

A formação de professores em Educação Física favorece o mundo sistêmico quando se utiliza das ciências dos esportes para o ensino com fim em si mesmo, ou seja, os futuros professores não precisam relacionar os conhecimentos da área com o mundo de suas vidas e muito menos com o mundo da vida de seus vindouros educandos. Permanecendo em um estado de alienação permanente, o mundo da vida colonizado.

Defendemos que a apropriação do conhecimento pelos acadêmicos só é possível quando estes participam do processo de construção formativa de sua identidade profissional nas interações comunicativas da sala de aula em situação ideal de fala e na auto-reflexão enquanto ser humano que modifica e é modificado pelo mundo da vida. Para tanto, o professor é peça fundamental na transcendência dos saberes da Educação Física para o sentido da vida.

3. EXPLICITANDO A METODOLOGIA

3.1 A Construção Investigativa

Esta investigação teve como base o modelo qualitativo, pois o conhecimento das questões humanas é irrefutavelmente subjetivo, decorrente dos signos, ações, contextos nos quais os sujeitos estão inseridos e da individualidade das pessoas, assim, procuramos responder às indagações da investigação e considerando a natureza social da realidade. A abordagem qualitativa relaciona dinamicamente o mundo real e o sujeito, trazendo vínculos entre o mundo objetivo e a subjetividade.

A forma assumida (tipo) de pesquisa foi o estudo de caso, já que Molina (2004, p. 95) nos revela que “o estudo de caso não é em si uma eleição metodológica; é, sobretudo, a eleição de um objeto a estudar”.

O objeto de estudo, e conseqüentemente o caso a ser estudado, foi composto por três acadêmicos (Acadêmico A, Acadêmico B e Acadêmico C) do segundo semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, na disciplina “Laboratório de Educação Física II”, para que possamos compreender os posicionamentos que os mesmos têm sobre as representações esportivas no mundo de suas vidas.

Em se tratando de estudos qualitativos, temos que considerar a existência de problemas que necessitam uma microinvestigação e, relacionando o estudo de caso com a etnografia, pode-se denominar de ‘microetnografias’ as investigações que focalizam aspectos muito específicos de uma realidade maior (MOLINA, 2004, p. 95).

A escolha desta disciplina para o estudo etnográfico justificou-se pelo fato de que é o primeiro contato dos acadêmicos, após o ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física, com as modalidades esportivas hegemônicas nas escolas da Educação Básica.

Para tanto, concordamos com Stake (1994 apud MOLINA, 2004, p. 95) que destaca que: “quando elegemos estudar um caso, podemos estudá-lo de muitas maneiras”. Ao mesmo tempo em que este estudo de caso é caracterizado como um “caso único com subunidades, quando se toma múltiplas subunidades dentro do caso” (MOLINA, 2004, p. 97).

Para tanto, utilizamos a análise crítica do discurso como interpretação das informações e a etnografia crítica para os direcionamentos no campo de investigação na disciplina observada.

A investigação foi composta pelas seguintes subunidades/etapas que interagem entre si:

1) as análises etnográficas foram realizadas através de temáticas evidenciadas, após a transcrição das cinco aulas gravadas, e estas foram selecionadas pela semelhança das argumentações nos encontros;

2) a análise da história de vida dos três acadêmicos, selecionados na etnografia, a partir de uma entrevista com o objetivo de identificar fatos e situações relevantes sobre o movimento humano, também para compreendê-los enquanto sujeitos que transformam e são transformados pelo ambiente educacional onde estão inseridos, inclusive suas significações sobre a escolha do Curso de Licenciatura em Educação Física.;

3) a análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, implantado em 2005, com o propósito de conhecermos a organização e estrutura das disciplinas oferecidas pelo curso nos dois primeiros semestres; e

4) uma entrevista coletiva com os três acadêmicos ao final da referida disciplina com o propósito de proporcionar diálogos reflexivos utilizando as temáticas nela desenvolvidas.

Ainda, esta investigação também pode ser caracterizada como ‘heurístico’, ou seja, “enquanto amplia a compreensão do leitor sobre o caso em questão, podendo, ao mesmo tempo que coloca o descobrimento de um novo significado, ampliar a experiência de alguém sobre aquele fato ou, ainda, confirmar o que já se sabe” (MERIAN, 1988 *apud* MOLINA, 2004, p. 97).

Os procedimentos adotados para a investigação estão mais bem explicitados nos itens que se seguem, tais como:

Campo de investigação

O local do caso foi o Curso de Licenciatura em Educação Física, no CEFD da UFSM, na disciplina “Laboratório de Educação Física II” (DEC 1000) encontrada sequencialmente no segundo semestre do corrente curso, na qual acompanhamos as aulas práticas e teóricas da referida disciplina, especificamente nas argumentações sobre os esportes (individuais e coletivos) nas implicações para a Educação Física Escolar.

Para a realização da pesquisa etnográfica, o investigador necessitou adentrar no campo de investigação e, para isso, Wittrock (1989) coloca que a observação participante é uma técnica na qual o investigador se introduz no mundo social dos sujeitos estudados, observa e trata de averiguar o que significa ser membro desse grupo.

A permanência no campo de investigação, ou seja, na disciplina de “Laboratório de Educação Física II” durou um semestre letivo, nas terças-feiras, das sete horas e trinta minutos até as dez horas, e foram 15 (quinze) encontros ao todo, no período do dia vinte e quatro de abril até o dia quatorze de agosto do ano de dois mil e sete.

Ao mesmo tempo, Quantz (1992) nos revela que a etnografia crítica exibe uma multiplicidade de vozes ao redor de tópicos particulares. Entendemos que essa metodologia investigativa contribuiu para a nossa atuação na sala de aula, na observação e participação, com o professor e acadêmicos.

A partir das concepções/posicionamentos dos acadêmicos durante a etnografia, o acompanhamento da disciplina “Laboratório de Educação Física II”, e mais precisamente na sala de aula, ocorreu a escolha dos “três acadêmicos” que atenderam aos seguintes requisitos: a) Pronunciavam-se em voz alta e clara na sala de aula; b) Narravam opiniões, experiências e conceitos sobre os esportes durante as discussões na sala de aula; c) Compareceram na maioria dos encontros da referida disciplina; e, d) Demonstraram interesse em participar das entrevistas, história de vida e diálogo reflexivo.

No entanto, Quantz (1992) concentra em alguns temas, tais como conhecimento, valores, sociedade, cultura e história do discurso crítico que procura distinguir a etnografia crítica de outras aproximações etnográficas, podendo clarificá-lo em etnografia educacional.

As análises etnográficas foram realizadas através de temáticas evidenciadas, após a transcrição das cinco aulas gravadas, e estas foram selecionadas pela semelhança das argumentações nos encontros.

Instrumentos de pesquisa

Usamos como instrumento de pesquisa o Projeto Político Pedagógico (UFSM, 2004) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, implantado em 2005, com o propósito de conhecermos a organização e estrutura das disciplinas oferecidas pelo curso nos dois primeiros semestres, ou seja, relacionando os objetivos de cada disciplina destes semestres com o posicionamento dos três acadêmicos sobre suas participações e aproveitamento dos conhecimentos vivenciados.

Aonde, os objetivos da disciplina “Laboratório de Educação Física II” (UFSM, 2004) do citado curso, são: a) Possibilitar acesso às várias culturas dos Jogos Esportivos Coletivos (Basquete, Futebol, Handebol e Voleibol, e suas transformações), democratizando o processo das práticas e do conhecimento dos esportes; e, b) Conhecer e refletir sobre as diferentes características e elementos técnicos e táticos dos Jogos Esportivos Coletivos.

À vista disso, os objetivos dessa disciplina vão ao encontro dos objetivos desta investigação.

Para tal, utilizamos a etnografia crítica, que:

Se sustenta nos procedimentos da etnografia e nas referências teóricas da tradição crítica, o que possibilita uma interação entre o sujeito e o objeto de estudo. Além disso, promove exercício do pensamento dialético entre a teoria e a prática, entre o fato e a reflexão, entre a objetividade e a subjetividade, já que tanto o investigador como o investigado estão impregnados do contexto mais amplo (MOLINA NETO, 2004, p. 116).

Desta maneira, pretendeu-se compreender as concepções dos sujeitos da pesquisa a fim de analisar a construção de significados e a formação de valores durante o seu processo formativo retratar a realidade histórica na qual pertencem e construir subsídios para reflexão e emancipação do discente.

Utilizamos o diário de campo para anotações referentes a organização e comportamento dos acadêmicos durante, principalmente, as aulas práticas que ocorreram no Ginásio Didático II e no campo de Futebol.

Segundo Feil (1995) o diário de campo é o instrumento pelo qual o pesquisador registra, descreve, ordena informações, toma novas decisões e produz conhecimento ou, em outras palavras, é nele ou através dele que o pesquisador resgata e contrói a história do grupo ou pessoa, tira implicações teóricas e define alternativas de intervenção. É utilizado durante o processo investigativo e importante para direcionar as ações de pesquisa.

Para o aprofundamento das temáticas evidenciadas no campo de investigação realizamos a gravação e transcrição de cinco encontros da disciplina “Laboratório de Educação Física II” em sala de aula, para que pudéssemos obter um material mais completo para a análise conforme os objetivos da pesquisa. Para isso, pedimos a permissão aos sujeitos do contexto, ou seja, professor e acadêmicos.

Realizamos uma entrevista semi-estruturada, a partir de um roteiro (ANEXO A), que foi gravada através de um aparelho de MP3, marca Foston, e transcrita.

Segundo Lüdke e André (1996, p. 34) “a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

As entrevistas provenientes da história de vida dos acadêmicos foram realizadas entre os dias dez e dezessete do mês de agosto no ano de dois mil e sete, e a entrevista coletiva ocorreu no dia vinte e cinco do mês de outubro no ano de dois mil e sete.

A construção de um roteiro organizado para a realização das entrevistas deu-se com a intenção de acompanhar os processos formativos dos acadêmicos, considerando as fontes histórico-sociais.

A técnica de análise dos dados

Escolhamos a análise crítica do discurso como técnica para a análise dos dados, pois além da etnografia realizada na disciplina “Laboratório de Educação Física II” também realizamos uma entrevista semi-estruturada para que pudéssemos trabalhar com a história de vida dos acadêmicos e uma entrevista dialógica ao final da referida disciplina.

Rogers (2004) explica que as pesquisas que usam análise crítica do discurso podem descrever, interpretar e explicar as relações entre linguagem e assuntos educacionais importantes.

Essa metodologia de investigação contribuiu para a interpretação das narrativas e/ou história de vida e para o diálogo reflexivo, ou seja, na interpretação e análise das informações coletadas nas gravações com os sujeitos da investigação.

A análise crítica do discurso, para Rogers (2004), começa com suposições do uso da linguagem, isso implica em sempre e inevitavelmente estar construindo e ser construído pelo contexto social, cultural, político e econômico.

Para tanto, Fairclough (1995 apud ROGERS, 2004) comenta que são esboçados três contextos importantes para análise crítica do discurso, são eles: o local, o institucional e a sociedade.

Na realização desta pesquisa, optamos pelas seguintes interpretações terminológicas quando nos referimos à análise crítica do discurso:

- Cholliaraki; Fairclough (1999 apud ROGERS, 2004) comentam sobre a “análise”, com referências a gênero, discurso e estilo como as três propriedades da linguagem que são operadas dentro e entre o local, institucional e domínios sociais. Uma análise crítica do discurso usa este jogo de procedimentos movendo continuamente uma micro e uma macro-análise dos textos. Este recurso movimentado entre lingüística e análise social é o que faz da análise crítica do discurso uma metodologia sistemática, no lugar de uma casual análise do discurso e poder.

- a interpretação de “crítico”, (ROGERS, 2004) no qual explicita e busca problemas sociais para resolvê-los pela análise e acompanhamento da ação social e política.

- concordamos com Fairclough (1992 *apud* ROGERS, 2004) que define o “discurso” como sendo mais do que o uso da linguagem: é uso da linguagem, que se falamos ou escrevemos, visto como um tipo de prática social.

Estes conceitos de análise, crítico e discurso foram selecionados para direcionar coerentemente as interpretações das informações coletadas para a presente pesquisa.

Destacamos que tanto na educação básica como na educação superior as reflexões/interpretações do micro com o macro ambiente são passíveis de análise nas perspectivas sociais, econômicas, políticas e culturais, na utilização da linguagem para compreender o sentido e o significado das diferentes atuações e de estarmos no mundo.

Notamos que a análise crítica do discurso e a etnografia crítica utilizam teorizações decorrentes da teoria crítica da Escola de Frankfurt (ROGERS, 2004; QUANTZ, 1992), pois vão ao encontro dos pensadores críticos tais com Horkheimer, Adorno e Habermas, citados no embasamento teórico desta pesquisa.

4. O PROCESSO EM CONSTRUÇÃO...

4.1 A Constituição Histórica da Vida dos Acadêmicos

A história de vida dos acadêmicos de Educação Física entrelaça os diversos momentos vivenciados e evidenciados principalmente através da cultura do movimento humano.

Entretanto, Bracht et al. (2003, p.36) afirmam que,

[...] os discursos dos diversos agentes sociais manifestam o universo subjetivo que eles constroem a partir das suas vivências objetivas sociais. Esta carga subjetiva, como fragmento da realidade, também redimensiona e reconstrói, em certa medida, esta mesma realidade.

Assim, entendemos os sujeitos na interpretação do mundo, que também leva em consideração a historicidade vivenciada nas relações culturais, econômicas, políticas e sociais e, os professores de Educação Física no aprender a ensinar, Sharoon Feiman (*apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 25) faz referência a fase de pré-treino na qual “inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor tiveram geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor”.

O futuro professor do curso de Licenciatura em Educação Física se assume enquanto sujeito da própria história, da experiência com o movimento humano, inclusive na Educação Básica, na fase que antecede a escolha do curso, influenciando a preferência profissional. A partir do momento em que o sujeito obtém êxito no processo seletivo do vestibular, cabe aos professores universitários instigar a reflexão sobre os motivos pelos quais escolheram ser professor de Educação Física.

De acordo com Woodring (*apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 22) “se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a história da educação”. A construção formativa dos professores de Educação Física está entrelaçada com a educação, através das vivências nos diversos momentos históricos, ou seja, a trajetória de vida dos professores corresponde a uma fração da história da educação que se reconstrói constantemente.

4.1.1 As vivências na vida familiar

Os acadêmicos tiveram distintas experiências no ambiente familiar, destacamos a singularidade histórica de cada sujeito, devido ao fato de que: o Acadêmico A, do sexo feminino, residia na zona rural do município de Piratini (RS); o Acadêmico B, do sexo masculino, residia na zona urbana no município de Santa Maria (RS); e o Acadêmico C, do sexo feminino, morava na zona urbana, no entanto freqüentemente deslocava-se para a zona rural do município de São Sepé (RS).

O Acadêmico A destaca a configuração de sua família na seguinte fala: *“É tipo uma vila [...] meu avô com uma casa central, e alguns dos filhos moram perto [...] minha família trabalha com agricultura [...], são sete irmãos [...]. Então tinha muitos primos próximos [...] e também outros primos [...] que não moravam ali [...]. A gente se juntava muito para brincar, [...] são de família italiana”*.

O Acadêmico B disse que *“na família [...] eu e a minha irmã”* nos juntávamos para brincar.

E, o Acadêmico C comentou que *“na cidade a nossa casa tinha um galpão com meus brinquedos, tinha um primo que ia brincar comigo, tudo bem simples. [...] Lá fora [zona rural] as primas se juntavam, na casa dos meus avôs, saía futebolzinho, esconde-esconde, subida em árvore, [...] andava a cavalo, era a mais agitada [...]”*.

Geralmente os acadêmicos realizavam as seguintes brincadeiras: *“brincávamos muito ao ar livre, subindo em árvore, correndo, [...] de balanço [...] em questão de movimento foi bem vivido”* (Acadêmico A); *“lá fora, as minhas brincadeiras eram diferenciadas da cidade [...] não tinha muita convivência com outras crianças [...] as minhas brincadeiras eram com os bichos, no açude, no estábulo [...]. Eu construía os brinquedos [na cidade], tinha uma madeira perto, pegava os tacos e o pai também me ajudava”* (Acadêmico C); e, *“montávamos na sala os colchões, brincávamos de circo, fazíamos cambalhotas, o rolinho, [...]. Corria também, tive uma grande dificuldade para aprender a andar de bicicleta, tinha medo [...]”* (Acadêmico B).

Sobre a cultura do ambiente familiar na infância e em relação ao movimento, os acadêmicos nos relataram que havia incentivo dos familiares e esses davam liberdade para brincar, tanto que o Acadêmico B comenta que *“meus pais sempre falavam: vai para a rua brincar”*. O Acadêmico C revela que *“[...] eles [os pais] sabiam que eu adorava ir para fora*

[no interior], [...] era bem livre [...] eles mesmos brincavam comigo, meu pai sempre foi bem brincalhão, acredito que isso ajudou a me desenvolver". O Acadêmico A conta que *"quando meus familiares se juntavam em festas eles gostavam de praticar esportes, por exemplo, futebol e vôlei, [...] nós [crianças] se misturava junto [...] influenciavam bastante, a gente perdeu o medo de fazer as coisas [...]"*.

O Acadêmico B faz uma observação sobre o incentivo que recebia de seus familiares: *"Meu pai jogava bola, mas torceu o tornozelo [...] e não jogou mais. [...] Acredito que por não ter esse incentivo na fase da infância e na adolescência não consigo acompanhar os outros rapazes da minha idade [nessa modalidade esportiva]. [...] A minha irmã jogava basquete, a via jogando e isso serviu de estímulo"*.

Horkheimer; Adorno (1969) entendem que a família só pode se conservar agora como 'instituição de cultura' neutralizada, e semelhante sobrevivência atacam justamente seu nervo vital, onde há uma correspondência imediata entre a rígida conservação artificial do *status quo* familiar e a dissolução da família; o próprio elemento irracional da família se converte em objeto do cálculo propagandístico e da indústria cultural, e nada pode restaurar a fé ingênua em sua absoluta vigência.

As instituições familiares dos acadêmicos, quando crianças, eram constituídas pelos seguintes membros: o pai, a mãe e o(s)/a(s) irmão(s)/irmã(s). Essa configuração proporcionou um ambiente favorável para que os acadêmicos pudessem crescer.

A vida infantil é constituída pelo mundo do brinquedo. Um mundo criado pela criança, onde ela mesma se autocria. A criança traz para dentro dessa área do brinquedo objetos, fenômenos, personagens do mundo que a envolve. Em geral julga-se que a criança brinca somente quando é deixada em liberdade para manipular objetos, para se movimentar, para fazer o que bem entender segundo sua vontade e decisões, entretanto, tudo indica que ela continue com o mesmo espírito lúdico quando se relaciona com outras pessoas, quando participa da vida familiar e, especialmente quando se relaciona com outras crianças (SANTIN, 2001, p. 45).

A infância dos acadêmicos foi composta por liberdade de movimentos e brincadeiras, que geralmente eram realizadas no convívio com outras crianças integrantes da sua cultura no contexto de onde residiam.

Um ar livre e espontâneo que se manifesta na brincadeira e no jogo, através de impulsos vitais do ser humano, significa 'uma existência em movimento' (GRUPPE apud KUNZ, 2001b). Essa constitui 'uma relação original com o mundo, com o outro e para consigo mesmo, com o seu corpo'. Nesse sentido é impossível analisar o brinquedo/jogo na perspectiva do rendimento ou na sua dimensão produtiva (KUNZ, 2001b, p. 97).

As crianças se constroem culturalmente a partir da compreensão experiencial do seu mundo, do brincar com os materiais e espaço disponíveis, sozinhas ou na companhia de outras, que servem de referência para futuras intervenções no movimento humano.

O Acadêmico B relatou as seguintes situações marcantes, que ocorreram em sua infância: *“tinha medo de jogar futebol, [...] tive problemas respiratórios, tinha medo das crises de asma, [...]. Eu era o magrinho, fraquinho até pela seqüência de problemas, muitos remédios [...], depois comecei a [me] desenvolver com o passar do tempo! [...] Andando de bicicleta lembro que fazíamos rampas, [...] para saltar de bicicleta, [...] o primeiro salto foi uma conquista, depois percebi que cada vez que eu tentava [...] conseguia ou se não insistia para conseguir, [...] fui superando a asma, [...] a partir das próprias experiências com essas atividades”*.

Para Ferreira (2004, p. 145), a asma é a “condição que se caracteriza por acessos recorrentes de dispnéia paroxística [até o último grau], tosse e sensação de constrição, por efeito da contração espasmódica dos brônquios”.

As sensações de mal-estar, proporcionadas pelas crises de asma, restringiam de início a participação do Acadêmico B nos jogos e brincadeiras com as crianças próximas de sua residência, ao mesmo tempo em que procurava insistir nas atividades e assim conseguia superar as crises asmáticas. A adaptação ocorre quando estamos inseridos num determinado contexto, juntamente com nossas possibilidades de participação.

4.1.2 A Educação Física no período escolar

4.1.2.1 A Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental

A Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental é representada pelas diversas possibilidades do movimento humano e os sentidos e significados proporcionados para os educandos enquanto sujeitos sociais atuantes da escola, com capacidade de analisar suas ações. Para isso, na linguagem de Freire (*apud* KUNZ, 2001a, p. 147), “a verdadeira aprendizagem só se realiza quando o educando se apropria do conhecimento, o redescobre e o relaciona com o mundo vivido concreto”.

Em relação à vivência na Educação Física das Séries Iniciais do Ensino Fundamental os acadêmicos revelaram que:

“A escola era [...] rural, os professores vinham da cidade para dar aula, não eram da comunidade. Era mais recreação. [...] Não tinha um professor específico de Educação

Física. [...] Brincávamos de [...] pular corda, amarelinha e fabricávamos os brinquedos [...] depois durante um espaço da aula, [...] mas [...] era sempre com professor da série” (Acadêmico A);

“Era com a mesma professora que dava aula [...] sempre participei de tudo que era atividade e como essa época é mais lúdica, brincadeiras no meu colégio era bem humilde e [...] no colégio as nossas brincadeiras no recreio eram nos galhos das árvores [...] não lembro bem quais eram as brincadeiras que a professora fazia, eu gostava bastante, [...] quando dava [...] ocorria a prática” (Acadêmico C);

Na passagem que os acadêmicos tiveram pelas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas, fica evidente a falta de organização e preparo das instituições educacionais em relação à importância dos conhecimentos da Educação Física, pois esta somente foi incluída como “componente curricular obrigatório” no Parecer CNE/CEB 16/2001 (BRASIL, 2001) que encontramos na Portaria Interministerial nº 73, de 23 de Junho de 2001, o que vem a reforçar os termos deste parecer, no sentido da incorporação obrigatória da Educação Física à proposta pedagógica da escola.

O mesmo Parecer (Ibid.) relata que “não existe vinculação direta entre componente curricular, mesmo obrigatório, e disciplina específica no currículo de ensino”.

Entretanto, os professores de regência de classe (unidocentes) estão amparados legalmente para contemplar esses saberes nos anos iniciais, contudo em pesquisa realizada com nove acadêmicas do Curso de “Pedagogia com Habilitação Magistério para as Séries Iniciais” da UFSM, revelara, em sua maioria, que o curso ‘não’ prepara para o ensino da Educação Física Escolar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SILVA et al., 2005).

Diferente dos Acadêmicos A e C, o Acadêmico B falou que *“foram dois professores de Educação Física que tive de primeira à quarta”* séries em escola particular na qual estudou. Sobre as aulas de Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o Acadêmico B comentou que *“no pré [Ensino Infantil] tínhamos recreação, rodas, brincadeiras, ovo choco fazíamos todos os dias, [...] apostávamos corrida, [...] amarelinha, coelhinho sai da toca, tudo pintado no piso do pátio [...]. No pré [Educação Infantil] era a própria pedagoga, irmã do colégio religioso [...]. Na primeira e na segunda a Educação Física eram meninos e meninas juntos, praticávamos mais a recreação, [...] os fundamentos da ginástica [...]. Na terceira era separada, a professora às vezes juntava as duas turmas e levava para o pátio, e o professor de Educação Física passava alguma atividade para nós [meninos] [...]”*.

O Acadêmico B comentou que *“durante as gincanas, que ocorreram na quarta série, ou quando alguma atividade oferecia certo grau de dificuldade. Queria ser a pessoa a conseguir fazer [...]. Me destacava porque sempre fui muito dedicado. Observava primeiro a técnica que o professor mesmo ensinava, observava de uma maneira crítica, não só olhar e repetir o movimento”*.

Apesar da participação dos professores de Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na escola particular na terceira série, as aulas eram separadas por sexo, onde, provavelmente a escola promovia tal separação.

Negrine (1994) afirma que falar do jogo de meninos e meninas é entrar na discussão do conteúdo do jogo e, de certa forma, dos papéis sociais que cada um dos sexos representa em determinados contextos sócio-culturais. Logo, a escola determina os papéis dos alunos conforme as implicações de um ensino, provavelmente, tradicional.

No caso dessa escola particular, concordamos com Azevedo (1996). Este explica que a escola reproduz e ratifica as desigualdades sociais, reforçando, muitas vezes, preconceitos e estereótipos, quer sejam de gênero, etnia, opção sexual, opção religiosa e até mesmo política.

Geralmente a componente curricular Educação Física apresenta conteúdos semelhantes em diferentes escolas, ou seja, os jogos/brincadeiras não alteram em sua realização/organização de uma instituição escolar, com contexto e população diferente, para outra.

Quando ocorreu a inserção do professor de Educação Física, no caso da escola particular, esta tornou-se problemática com a separação dos alunos por sexo.

Kunz (2001b, p. 95) comenta que *“há o brinquedo e a brincadeira da menina e o brinquedo e a brincadeira do menino. Isso tudo fortemente destacado pela indústria cultural do brinquedo e pelos meios de comunicação, quando não, pela própria escola”*. A partir disso, entendemos que para a escola nesta fase, das séries iniciais, os alunos não são capazes de conviverem no mesmo ambiente, compartilhando das mesmas atividades além de contribuírem para a validade do sistema capitalista.

4.2.1.2 A Educação Física nas Séries Finais do Ensino Fundamental

Para muitas instituições escolares a especificidade da componente curricular Educação Física ocorre a partir da quinta série do Ensino Fundamental com o contato dos alunos com o profissional da área.

O ponto central de uma aula de Educação Física, assim concebida, é permeado por múltiplas perspectivas para o desenvolvimento e a interpretação do movimento, onde o movimento dos esportes normatizados compõe apenas uma parte deste mundo do Movimento Humano (KUNZ, 2001a, p. 185).

As aulas de Educação Física vivenciadas pelos acadêmicos nas Séries Finais do Ensino Fundamental foram as seguintes:

“Comecei a gostar mais da Educação Física porque tive um professor na quinta e sexta, na sétima e oitava era outro, eram profissionais muito bons [...]. A partir da quinta série o professor já trabalhava com música, [...] eu não relacionava [...] o movimento da Educação Física com a música, [...] foi bem legal. [...] Na sétima e oitava, fez Atletismo [...] o outro professor [...] era mais os esportes tradicionais, [...] o Handebol e o Basquete não tive [...]. Futebol e Vôlei [...] o professor mostrava e a gente fazia não era o jogo em si, mas tinha técnica no começo pra ti aprender e saber como jogar, [...] era integração não era competição” (Acadêmico A);

“Na quinta série [...] começaram a ser separado, as gurias jogavam vôlei e os guris jogavam futebol e às vezes trocava os guris jogavam Vôlei e as gurias jogavam Futebol porque as gurias sempre reclamavam, queriam jogar futebol e nós não queríamos jogar Vôlei [...]. Tínhamos a opção de escolher as escolinhas, optei pelo basquete. [...] Na quinta e sexta série [...] tinha os clubes que eram à tarde. Fazia a Educação Física normal, [...] tanto Futsal, Vôlei, Atletismo, eu gostava bastante de Atletismo, [...] tinha uma caixa de areia para o salto em distância, arremesso de peso, lançamento de dardo e as corridas. Eu comecei a praticar nos clubes [...] a desenvolver habilidades no Basquete e as outras [modalidades esportivas] eu praticava, mas sempre o Basquete tinha a prioridade” (Acadêmico B); e,

“Fica num bairro distante da minha casa, mas era um dos colégios mais próximo e público [...], de 5ª a 8ª as aulas eram separado. Os meninos tinham futsal. O horário antes do nosso era deles [meninos], eles saíam nós [meninas] entrávamos [...]. Turno inverso. Na sexta, sétima e oitava e era separado, teve um ano [quinta] que era no finalzinho [do mesmo turno] [...]. Adorava porque naquela época jogávamos handebol e vôlei era basicamente isso, fazíamos de vez em quando atletismo, salto em distância, outra coisa que ela [professora] fazia [...] as medidas quando o aluno chega no colégio, no início do ano e no final do ano, era peso, altura, velocidade, [...] competia entre outros colégios, no ginásio da cidade [...]. Ela [professora] dava iniciação do jogo dizia o que tinha que fazer, o que não valia, qual era o objetivo, mas só para iniciar depois era o jogo. [...] Sai da oitava série eu disse: ‘professora eu vou lhe substituir!’ [...]” (Acadêmico C).

As aulas de Educação Física nas Séries Finais do Ensino Fundamental para o Acadêmico A foram mistas. Já para o Acadêmico B e Acadêmico C eram separadas, meninos e meninas.

Nem os quatro esportes hegemônicos da Educação Física foram contemplados na sua totalidade para os acadêmicos, visto que o Acadêmico A não teve os conteúdos de Basquete e Handebol, o Acadêmico B não teve Handebol e a escolinha de Basquete foi uma escolha e o Acadêmico C não conheceu o Basquete, tampouco o Futebol.

A vivência do Acadêmico A na Educação Física nas Séries Finais do Ensino Fundamental era voltada para a interação entre os alunos e para os Acadêmicos B e C teve uma conotação diferente. Portanto, as vivências eram voltadas para a participação em competições esportivas e escolares. Em contrapartida ocorreu exclusão na Educação Física Escolar, pois nem todos os educandos conseguiram espaço em equipes para as competições.

A transformação do agir pedagógico da Educação Física escolar torna-se necessária quando a intenção é propor mudanças. Percebe-se que, a cada dia, a Educação Física tem se tornado uma disciplina técnica, exigindo performances físicas, utilizando, como objetivos, as concepções do esporte competitivo de alto nível. Estes objetivos do esporte, no nosso entender, não permitem a existência de várias funções do movimento, entre elas as funções comunicativas e expressivas, que auxiliam no processo ensino-aprendizagem. As regras do esporte institucionalizado, dentro das aulas, adapta os indivíduos, ou seja, os alunos e professores são submetidos ao sistema de ambição pelo rendimento esportivo, onde não aparecem oportunidades para uma reflexão crítica das ações da aula (CARDOSO *apud* KUNZ, 2001c, p. 122).

Entretanto, os professores de Educação Física das escolas em que os acadêmicos freqüentaram as Séries Finais do Ensino Fundamental, assumiram a ideologia do profissionalismo, onde o professor transmite o conhecimento e exime-se de contribuir para que os educandos possam agir de forma independente, conhecendo suas possibilidades enquanto sujeitos críticos, bem como, participarem da estruturação e organização da aula em um processo de ensino inacabado.

Nas Séries Finais do Ensino Fundamental os Acadêmicos A e C comentaram sobre situações que nas aulas de Educação Física foram marcantes, nas seguintes falas:

“[...] Me descobri na Educação Física, era interessante [...] muito boa a experiência e a relação com o professor de Educação Física era diferente da relação com os outros [professores da escola] que [...] eram diferentes pareciam mais distante e o professor de Educação Física não, estava mais perto e me sentia mais a vontade com ele do que os outros [...]” (Acadêmico A).

“[...] Foi lá que decidi fazer Educação Física, porque falava que iria substituir ela [professora] que dizia: ‘é o que eu quero! Só que vai achar difícil vir para cá [São Sepé], [...] gosto muito de dar aula para vocês, mas tu terás outras oportunidades [...] quero que tu venha ser minha colega de profissão!’ [...]” (Acadêmico C).

As aulas de Educação Física nas Séries Finais do Ensino Fundamental foram determinantes na escolha dos Acadêmicos A e C pela profissão de Licenciatura em Educação Física. Na escola, tanto a Educação Física como as outras Licenciaturas, por serem vivenciadas pelos alunos da Educação Básica, proporcionam conhecimento da profissão de professor e, juntamente, com o seu saber singular.

Para o Acadêmico B as vivências com o clube de Basquete durante o Ensino Fundamental, proporcionaram três fatos/situações que foram marcantes e se evidenciam nos seguintes comentários:

1) *“Um campeonato que teve dos pré-mini, em Ijuí [RS], antes de começar o jogo na súmula anotavam os lances livres de todos os atletas das equipes [...]. Todos os meus colegas arremessaram e erraram [...] eu fui o último a arremessar e acertei e eles [torcedores e parentes] bateram palmas, [...] foi motivador [...] me deram [eles] uma caixa de bombom como premiação da minha atuação naquele jogo”;*

2) *“Um colega também tinha asma, lembro da imagem dele jogando, estava frio, e ele [...] se esforçando deu uma crise de asma [...] fiquei bem impressionado com aquilo porque lembrava justamente dos momentos que tinha passado por aquilo, [...] fiquei angustiado por não poder ajudar, [...] parei de fazer o que eu estava fazendo e fiquei do lado dele, não conseguia me concentrar em mais nada”;* e

3) *“As viagens que a escola fazia, juntava o time dos guris e o das gurias e fazia uma excursão [...]. Eram interessantes [...] todo mundo com o mesmo objetivo, jogar Basquete. [...] Serviu de estímulo para desenvolver o gosto pelo esporte, [...] sempre gostei de Educação Física [...].*

As situações que marcaram a vivência na Educação Física nas Séries Finais do Ensino Fundamental para o Acadêmico B, foram relacionadas às competições esportivas e escolares que a escola particular participava. Além de relembrar que também tivera crises asmáticas em sua infância e saber da sensação de mal-estar que tal doença provocava.

Para os Acadêmicos A e C a Educação Física, nas Séries Finais do Ensino Fundamental, não proporcionaram a participação na construção do processo de ensino, pois o conhecimento foi transmitido através da demonstração do gesto técnico dos esportes de alto

rendimento. Entretanto, foi uma experiência positiva no julgamento dos acadêmicos que nestas aulas descobriram-se na profissão de Licenciatura em Educação Física.

4.1.2.2 A Educação Física no Ensino Médio

No Ensino Médio a Educação Física está relacionada com a ampliação dos conhecimentos vivenciados no Ensino Fundamental, onde geralmente são relacionados com o ensino dos esportes.

As aulas de Educação Física no Ensino Médio que os acadêmicos vivenciaram foram as seguintes:

“No Ensino Médio eu passei a estudar numa cidade próxima a Santana da Boa Vista, morava na divisa entre Santana da Boa Vista [fica a vinte quilômetros] e Piratini [fica a oitenta quilômetros] [...], ia e voltava todos os dias. Foi um fracasso a Educação Física porque o professor era “largabol” [expressão para o professor que não ministra aulas] e deixa o aluno fazer o que quiser, na escola pública quem mais praticava a Educação Física eram os guris porque o professor largava sempre uma bola de Futebol e levava a bola de Vôlei, mas a quadra era muito precária [...]. A Educação Física era dentro do horário. Lembro que era bem chata porque [...] influenciava os outros [colegas] para pedir uma coisa [atividade] diferente [...] simplesmente levava duas ou três bolas e deixava que os alunos fizessem da aula o que queriam, muitos ficavam sentados, outros nem participavam da aula. Ele [professor] ficava junto, mas não opinava, não tinha o comportamento de professor, ficava cuidando prá ver se ninguém brigava ou às vezes de juiz do Futebol dos guris [...]” (Acadêmico A).

“A escola era pública tinha só o Ensino Médio. Colégio novo, tive que optar [na Educação Física] ou Vôlei, Handebol, Ginástica [...] que não foi Ginástica, ou tu ficavas numa sala fazendo aeróbica ou caminhada, tínhamos que optar por um dos três. [...] Gosto de Handebol, mas só fiz handebol [no Ensino Fundamental] quero fazer outra coisa, me escrevi no Vôlei, e comecei a jogar Vôlei, [...] as gurias que estavam lá eram porque não tinham outra opção, ou [...] tinham que ter atestado para não fazer aula [...], quem ficava assim fazia Ginástica, mas quem [...] gostava de jogo ia para o Handebol ou para o Vôlei. [...] Era bem determinado [a Educação Física] porque fazíamos jogos, [...] no ginásio da cidade. Na quadra do meu colégio não era boa, [...] era outras aulas tinha bolas, rede, espaço, o professor dava toda iniciação do Voleibol, aquelas [...] específicas nas primeiras

aulas tu vai aprender a cortada, depois [...] o bloqueio, os passes, lembro que ele colocava os colchões para fazer ataque e defesa [...]. A gente fazia camiseta para o Vôlei, vinha jogar em Santa Maria, era bem legal, era professor [da escola] ele comandava bem a turma” (Acadêmico C).

Os Acadêmicos A e C trocaram de escola pública para cursarem o Ensino Médio. As aulas consistiam em separar meninos e meninas. Entretanto, tiveram experiências distintas na Educação Física.

O Acadêmico A criou o termo *‘largabol’* para expressar o comportamento do professor de Educação Física da escola, que não ministrava aula. Porém, a prioridade era para os meninos quando se refere à seguinte fala: *‘largava a bola de Futebol’* e o espaço restante, ou seja, na *‘quadra precária’* o professor *‘levava a bola de Vôlei’* para as meninas.

O Acadêmico C, nas aulas de Educação Física, optou pelo clube de Voleibol que tinha as destrezas técnicas da modalidade para depois ocorrer o jogo, visando à participação em competições escolares.

O ensino da Educação Física que não objetiva apenas adaptar os alunos à realidade social pré-definida dos esportes, mas tenta abranger perspectivas aos próprios interesses e relações de vida dos mesmos, deve incluir, obrigatoriamente, a reflexão sobre o sentido das ações esportivas (MARAUN, 1981 *apud* KUNZ, 2001a, p. 167).

A Educação Física da escola não é um saber estagnado, sem possibilidade de agregar reflexões com as relações culturais, sociais, econômicas, políticas e suas conseqüências, as quais permeiam o cotidiano dos educandos.

A vivência no Ensino Médio para o Acadêmico B foi a seguinte:

“[...] No Ensino Médio [...] na Educação Física às vezes dava para fazer quem quisesse e quem não quisesse podia optar só pelo clube, [...] ia à Educação Física e depois no clube, de noite [...] tinha equipe de Basquete, de Vôlei, [...] virou clube justamente para treinar a equipe da escola. [...] O momento em que eu mudei de idéia, porque sempre gostei de montar e desmontar os meus brinquedos, quebrava, desmontava rádio, televisão, sempre tinha vontade de fazer engenharia [Engenharia Mecânica], [...] até o segundo ano [do ensino médio]. [...] Fiz prova de seleção para o colégio técnico [federal], [...] técnico em mecânica [...] no terceiro ano, eu peguei transferência, [...] fazia o terceiro ano pela manhã e o curso técnico à tarde. [...] Na prática da Educação Física [...] o professor só largava a bola, [...] ficava revoltado com aquilo, [...] entraram os estagiários e foram [...] fundamentais para a minha escolha para o curso de Educação Física. Tinha a idéia fixa de fazer Engenharia e

cursando o técnico [...]. Fiz o curso técnico até o fim e cheguei a conclusão do que eu queria aprender e desmontar [...]. Não conseguia me ver como engenheiro [...]. No terceiro ano ele [estagiário] chegou com uma proposta de jogar Handebol, nunca tinha jogado Handebol, só na Educação Física de vez em quando [...]. Nesse momento formamos uma equipe do colégio, participamos do JESMA [Jogos Escolares de Santa Maria] e do JUSM [Jogos Universitários de Santa Maria] [...]. Estava trabalhando o Handebol na aula de Educação Física com os gurus e com as gurias, o estagiário não pôde vir [...]. A estagiária [outra] me viu treinando eles [colegas], mostrando a maneira correta de fazer, como eu tinha aprendido [...]. Ela [estagiária] disse: ‘tu vai fazer [vestibular] para Educação Física, né! [...] Acho que tu tens futuro na Educação Física’. [...] Falou me olhando nos olhos, bem séria, eu fiquei pensando vou fazer vestibular para Educação Física” (Acadêmico B).

O Acadêmico B, no Ensino Médio, teve participação em treinamentos desportivos no clube de Basquete da escola particular e ao mudar para uma escola federal, teve a experiência do professor que ‘*largava a bola*’ e não ministrava aula. Os estagiários resgataram as aulas de Educação Física e, então, com o Handebol mudou de modalidade esportiva e formou-se o clube também nessa escola, até se descobrir na Educação Física como profissão.

Fensterseifer (2001) exemplifica dois pontos em analogias possíveis de serem estabelecidas com a Educação Física: primeiro, é comum que se padronizem movimentos técnicos direcionados ao rendimento e que se busque aplicá-los a diferentes indivíduos em diferentes contextos e para diferentes finalidades (estuda-se a corrida, o esporte, etc., e não o indivíduo que corre, joga, etc.); segundo, essa atitude fica flagrante quando, para atender a uma determinada especialidade, ignoramos o indivíduo em seu conjunto, produzindo desequilíbrios tanto físicos (exemplo: ginastas), quanto psico-físicos (exemplo: precocidade).

Notamos que predominantemente a esportivização era evidenciada como conteúdos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. O esporte copiado das instituições esportivas vigentes, com regras impostas pelas federações, e a técnica aliada à preparação física como um fim na busca do rendimento escolar.

Para o Coletivo de Autores (1992), a influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Rochefort (1996) relata que na escola o esporte sofre influência do esporte de rendimento, competitivo, sendo esta influência perigosa e problemática.

Não encontramos qualquer reflexão/crítica aos padrões estabelecidos pelo esporte de alto rendimento, os quais são propagados através da indústria cultural e meios de comunicação continuam influenciando na Educação Física Escolar.

No Ensino Médio, o acadêmico A comentou sobre a situação que o marcou nas aulas de Educação Física, na seguinte fala: *“Marcou-me [...] a decepção que tive com a Educação Física do Ensino Médio. Achava que iria ver coisas diferentes, coisas novas ou aprimorar o que já sabia que geralmente no Ensino Médio é trabalhado os esportes. Desestimulei-me em relação à Educação Física que eu tinha bastante gosto no Ensino Fundamental daí no Ensino Médio que muitas vezes eu não participava das aulas porque não tinha estímulo, estava na aula simplesmente por estar. Na verdade não tinha aula, era apenas uma fuga da sala de aula por um período”*.

O relato do Acadêmico A, em sua vivência no Ensino Médio em escola estadual, abordou o comportamento do professor de Educação Física, onde houve indícios de um descomprometimento com a profissão docente. Este tipo de comportamento não é um fato isolado, tanto que o Acadêmico B, em escola federal, também relatou situação semelhante: *‘na prática da Educação Física o professor só largava a bola. Ficava revoltado com aquilo’*.

Silva; Krug (2007) comentam que os sentimentos de insatisfação dos professores com a docência na escola são evidenciados na desvalorização da profissão, visualizadas no descaso dos órgãos públicos evidenciadas nas precárias condições de trabalho, materiais e físicas, juntamente com as relações interpessoais, mas consideradas ruins, predominantemente com os alunos, e também com os colegas professores. Para que se modifique esta situação e que não haja dependência somente dos governantes, é necessário operar no íntimo das pessoas visando uma conscientização para a superação dos sentimentos de insatisfação dos professores pela docência que são prejudiciais às pessoas nestas condições, inclusive, levando-as à ausência habitual da prática pedagógica.

Assim como no Ensino Fundamental, o fato e/ou situação que mais marcou o Acadêmico B durante o Ensino Médio foi relacionado com o clube de Basquete no qual optou em participar, e que pode ser notada nas seguintes colocações:

1) *“Fiz do pré até o segundo ano na escola particular religiosa [...]. Na oitava série a minha família passava por dificuldades financeiras [...] como jogava basquete conversei com as freiras e pedi o apoio do professor de Educação Física que estava com os clubes para conseguir bolsa. [...] Consegui a bolsa de estudos que, [...] tinha desconto para representar a escola jogando basquete, foi o que me possibilitou a continuar na escola [...]. Participávamos até do campeonato estadual onde só tinham clubes jogando, éramos a única escola. Foi uma experiência bem marcante”*;

2) *“Não era titular, [...] nunca ficava toda a partida no banco, sempre tinham aqueles que eram melhores [...] no basquete. Lembro que na participação do campeonato*

estadual, [...] fui arremessar e o cara [adversário] tinha dois metros e pouco [de altura] e eu baixinho, ele ia me dar um toco e [...] pulei para trás e arremessei a bola bem para cima e ele [adversário] não conseguiu alcançar no topo, a bola subiu caiu na cesta, e como estava descendo o braço [...] me acertou e foi falta, fui para o lance livre [...], arremessei e fiz mais um ponto, três pontos então na jogada. [...] Lembro da cena, ele vindo assim e tentando dar o toco e eu fazendo o jump certinho como o professor tinha ensinado [...] foi um dos fatos que marcou bastante”; e,

3) *“Outro foi um jogo [no ginásio] em Santana do Livramento, lembro que eu estava querendo jogar, [...] nós perdendo, e peguei a bola, passei por baixo da cesta, fiz a finta quando tava entrando na bandeja [...], passei por baixo da cesta e joguei a bola de costas e acertei. Como estava todo mundo no ginásio [colegas da excursão], [...] todo mundo gritou meu nome, no mesmo lance eles [time adversário] tentaram fazer um contra-ataque, nós defendemos e fiz mais uma cesta de três pontos, todo mundo gritando meu nome [novamente] serviu de estímulo, [...] melhor sensação [...], ficava feliz, não sei explicar a sensação [...], o esporte é capaz de proporcionar isso”.*

As vivências na Educação Básica foram proporcionadas pelas instituições escolares em que o Acadêmico B frequentou. Oportunidades com intenções determinadas conforme a escola julga pertinente para seus fins educacionais.

O esporte na escola é importante para a escola sob dois aspectos: a promoção e desenvolvimento da instituição e para a formação e desenvolvimento do aluno. No primeiro aspecto, o esporte na escola serve como estratégia de marketing (procedimento evidenciado com grande intensidade nas instituições particulares) e serve para promover a vinculação afetiva entre o aluno e a escola. Na formação e desenvolvimento do aluno, a importância do esporte para a escola está calcada na ótica da disciplina e busca a regulação dos movimentos e comportamento do aluno dentro da escola (MOLINA NETO, 1996, p. 74).

Na Educação Física do Ensino Médio os acadêmicos vivenciaram situações emblemáticas e extremistas, onde o professor da escola encontrava-se em um processo de desinvestimento profissional e descomprometido com a docência, e até o professor tradicional que trabalhava com a preparação das destrezas técnicas e condicionamento físico para a participação em competições de eventos esportivos.

Os conteúdos escolares não devem ser considerados unicamente como informações sobre fatos nas ciências e modos de atuar ou efeitos orgânicos para a Educação Física. Por trás desta concepção tem operado um dualismo que separa corpo e mente, conhecimento e saber (pois conhecimento sem saber condena a um não poder) (ROSENGARDT, 2005, p. 96).

A analogia entre o movimento humano e a educação torna-se o ponto central quando pensamos em Educação Física Escolar a partir de uma concepção mais humana e menos técnica. O movimento necessita de um sentido para que os educandos possam compreender e relacioná-lo com o ambiente onde estão inseridos, que faz parte da sua cultura.

Encontramos algumas investigações referentes às aulas de Educação Física no Ensino Médio, neste sentido, Darido et al. (1999, p. 144) comentam que “a concepção de planejamento participativo e a implementação de propostas que abordem também as danças, os jogos, as ginásticas, sempre procurando ampliar o leque de opções com a intenção de incluir o maior número de alunos”.

No mesmo raciocínio, Martinelli et al. (2006, p. 18) revelam que “os alunos poderiam escolher alguma atividade que fosse de seu agrado, teria mais conhecimento e informação sobre ela e, por isso, teria prazer em participar”.

Em contrapartida, Lorenz; Tibeau (2003) comentam que os alunos manifestam necessidade da presença de conteúdos conceituais nas aulas de Educação Física e destacaram o interesse dos alunos por temas como: Atualidades, Primeiros Socorros, Exercício Físico e Atividade Física, Alimentação e Hidratação são temas abordados constantemente pela mídia, que tratam de uma melhor qualidade de vida com significado para os adolescentes e são utilizados na vida diária.

Lógico que toda e qualquer proposta de intervenção nas aulas de Educação Física deve acompanhar o Projeto Político Pedagógico da escola e este deve constar o sentido e significado direcional pelo qual foi construído com a participação da comunidade escolar. Do contrário, será uma atividade desconexa com o mesmo.

A Educação Básica, depois de concluído, passou a fazer parte da historicidade dos acadêmicos, ou seja, estes conheceram a Educação Física Escolar a partir das próprias vivências na singularidade de cada sujeito. A Educação Física foi, então, na maioria das vezes estabelecida através do ensino das destrezas técnicas, com separação por sexo e com transmissão do conhecimento em uma situação na qual os professores demonstravam e os educandos executavam os movimentos técnicos das modalidades esportivas que retratavam os quatro esportes tradicionais e hegemônicos, que são o Handebol, Voleibol, Futebol e Basquetebol, juntamente com uma breve passagem de algumas variações do Atletismo.

Em contrapartida, os acadêmicos não tiveram acesso à participação no processo de construção do conhecimento a partir de compreensão da cultura e história das modalidades esportivas vivenciadas. Somado a isso, nem o histórico dos jogos olímpicos com as variadas

modalidades esportivas que transversalmente influenciam e conservam a Educação Física na escola com determinações impostas por discursos políticos e conservadores, imunes a reflexão e crítica das problemáticas que permeiam o ensino do movimento humano com suas significações para a educação emancipadora.

4.1.3 Intervalo de transição até a entrada na formação inicial de professores

Sobre o intervalo de transição entre o término da Educação Básica até a entrada dos acadêmicos na formação de professores em Educação Física, obtivemos os seguintes relatos:

“Depois que saí do Ensino Médio, fui fazer cursinho e me distanciei bastante de qualquer atividade física, não praticava [...]. A falta de estímulo do Ensino Médio não mudou a minha idéia de fazer o curso de Educação Física. [...] Pensava em Administração que é o ambiente que o meu pai trabalha, ele administra a empresa da família [...]. Pesquisando melhor sobre os cursos fui vendo que não era bem aquilo que me chamava atenção e até por influência da minha mãe que falou que [Educação Física] era um curso que ela gostaria de fazer eu comecei a pensar mais, porque não via a Educação Física como uma profissão [...]. Comecei a pesquisar sobre a Educação Física e, também, na feira das profissões [da UFSM] e me interessei [...] porque gostava, mas nunca tinha olhado com outros olhos a profissão” (Acadêmico A).

“Fiz vestibular para Educação Física, não passei, já tinha decidido não fazer Engenharia [...], tinha mais um ano de curso técnico [em mecânica], fui cursando e fazendo cursinho [pré-vestibular]. [...] Terminei o curso técnico, me formei e não consegui passar no vestibular de novo. Voltei a fazer [...] um semestre de cursinho, trabalhava no cursinho para pagá-lo [...]. No final do ano passei na Licenciatura em 2006 [...], na segunda turma. Fui para Caxias [do Sul] fazer o estágio do curso técnico já na expectativa de voltar [...] vi que não era o que queria. Cheguei e comecei o curso [de Licenciatura em Educação Física], no final do ano tinha vestibular de novo, fiz para o Bacharelado e passei na segunda turma, que começa no segundo semestre de 2007” (Acadêmico B).

“[...] Terminei o segundo [Ensino Médio], fiz vestibular e não passei para Educação Física Licenciatura. [...] Voltei para São Sepé e queria [...] trabalhar para pagar um cursinho. [...] Sempre dizia para o pai: ‘eu quero tanto fazer uma faculdade, mas sei que tu não tens condições de pagar [...], então queria [...] que pagasse um cursinho [pré-vestibular] para poder fazer’. [...] Em julho o pai disse: ‘vai dar’. Vinha para Santa Maria todos os dias

fazer cursinho [...] saía as cinco e quinze [horas] da tarde e voltava à meia noite, era cansativo e foram seis meses até o [...] vestibular, [...] fiquei em segunda turma. [...] De janeiro a outubro, [...] trabalhei numa loja por três meses, parei [...] porque ia começar a faculdade [...] em outubro” (Acadêmico C).

Após o término do Ensino Médio os acadêmicos estavam decididos pelo curso de Licenciatura em Educação Física. Todos frequentaram cursos pré-vestibulares como preparatório para ingresso na Universidade, cada qual com suas dificuldades obtiveram êxito no vestibular e foram classificados para a segunda turma do ano de 2006.

O magistério também é uma profissão burguesa; isto só poderia ser negado pelo idealismo hipócrita. O professor não é o homem perfeito que as crianças, mesmo que de maneira confusa, esperam, mas alguém que, dentre todas as possibilidades e tipos profissionais, escolheu uma profissão e nela inevitavelmente se concentrou como especialista. Na verdade, já o contrário do que o inconsciente esperaria dele: exatamente que não seja um especialista, embora necessariamente deva especializar-se (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 171).

Acreditamos que o Licenciando em Educação Física busque os diversos saberes relacionados à docência em escolas públicas e particulares, através da tríade ensino, pesquisa e extensão que o curso proporciona, diferente de encaminhar a formação inicial centrada em um saber específico.

O Acadêmico B após ingressar no curso de Licenciatura optou por cursar, também, o curso de Bacharelado. Para tanto, se submeteu a outra seleção de vestibular na mesma instituição. Por isso possui duas matrículas nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.

O motivo dos acadêmicos pela escolha da Licenciatura em Educação Física:

“Quando fiz vestibular não sabia a diferença entre Bacharelado e Licenciatura, mas conversando com pessoas que faziam Educação Física e também com meus pais me influenciaram a escolher a Licenciatura por ter um campo de trabalho mais estável. [...] Pensava muito na área da academia, [...] me chamava atenção [...], mas depois que entrei aqui [na Universidade] e fui me deparando com as questões de escola fui pensando melhor e vi que escolhi certo” (Acadêmico A).

“Sempre fui mais observador do que falante, antes de me manifestar fico observando, tanto o ambiente como o comportamento das pessoas, eu não sabia como lidar com isso às vezes. Por que percebia coisas que os outros não percebiam e para mim eram atitudes claras, tipo ação e reação [...]. Tentava ensinar para a pessoa o porquê de cada

coisa, [...] vou fazer Educação Física porque é o que eu gosto e vou fazer Licenciatura para, no caso, poder ensinar as pessoas não só jogar, ensinar o porquê de tudo” (Acadêmico B).

“[...] Era por gostar mesmo de movimento, de gostar dessas atividades e a influência que os professores davam, tanto do primeiro [Ensino Fundamental] quanto do segundo [Ensino Médio] por que, por exemplo, era muito difícil falhar uma aula de Educação Física, ficava incentivando minhas colegas para ir, montar um time senão não tinha, [...] sempre gostei” (Acadêmico C).

O Acadêmico A, auxiliado por seus familiares, escolheu também pela estabilidade do mercado de trabalho. Entretanto, teve uma influência positiva no Ensino Fundamental pelo trabalho e amizade com o professor, e uma influência negativa no Ensino Médio, devido o professor que largava a bola para os alunos. Apesar de ter citado a área de academia de ginástica esse não foi fator determinante na escolha da Licenciatura.

A experiência de substituir um estagiário no ensino das destrezas técnicas da modalidade handebol durante o Ensino Médio contribuiu para a escolha do Acadêmico B pelo curso de Licenciatura em Educação Física, onde reproduzia os movimentos que aprendera para os colegas. Contudo, o Acadêmico B evidencia uma postura crítica perante as reproduções do movimento humano que vivenciara nas modalidades esportivas contidas nos clubes que participara. O que fica manifesto em sua seguinte fala: “*poder ensinar as pessoas não só jogar, ensinar o porquê de tudo*”.

Além da influência dos professores de Educação Física da Educação Básica, principalmente, no Ensino Fundamental, quando mencionara que iria substituir a professora, a escolha do curso pelo Acadêmico C deu-se também porque gostava de participar dos jogos esportivos em aulas de Educação Física.

Em pesquisa (MASCHIO et al., 2005) sobre ‘a escolha do curso de Educação Física e sua relação com a educação’ foi encontrado que, na UFSM, alguns acadêmicos da Educação Física ressaltaram o “gosto pela atividade física” e/ou “na vida escolar ter participado de equipes”, deram a entender que a disciplina vivenciada nas escolas foi de fundamental relevância para a escolha do curso. Entretanto, os acadêmicos de Educação Física expressam nitidamente as experiências em aulas tradicionais, as quais visavam o esporte de rendimento, institucionalizado, sofrendo então, ações coercitivas e representadas pelos professores.

Os Acadêmicos A, B e C vivenciaram, na Educação Básica, aulas de Educação Física voltadas para o enfoque tradicional, ou seja, o professor demonstrava os movimentos técnicos, e os educandos os reproduziam sistematicamente até o domínio dos gestos motores, e foi a Educação Física, nessa configuração, que influenciou a escolha do curso. Além do

enfoque tradicional da Educação Física na Educação Básica, os Acadêmicos B e C também participaram de competições escolares e o Acadêmico B vivenciou uma competição esportiva a nível estadual.

Apesar de o Acadêmico B apresentar resquícios de criticidade sobre as implicações educacionais da Educação Física, que surgiu a partir de sua vivência de mundo associado ao ensino dos esportes, foi ressaltado com poucos elementos para a transcendência de limites em relação à construção de conhecimentos no se-movimentar humano. Lembramos que, não é tarefa fácil desenvolver-se criticamente sobre as implicações esportivas quando ocorre historicamente a vivência excessiva das situações de reprodução de conhecimentos, sem a reflexão nos espaços educacionais.

A história de vida dos Acadêmicos nas diversas fases, as vivências em relação à cultura de movimento na vida familiar e na Educação Física do período escolar, composto pelas Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, juntamente com as influências do ambiente educacional, seja pelas experiências em esportes ou pelos professores, levaram os Acadêmicos a optarem em cursar o Curso de Licenciatura em Educação Física. Foi onde os Acadêmicos A, B e C se identificaram com a profissão.

Entendemos que o esporte tradicional nas aulas de Educação Física na Educação Básica não proporciona reflexões sobre suas implicações na sociedade, estando desvinculado, propositalmente, de qualquer forma de crítica sobre a manutenção das prerrogativas das instituições esportivas na escola. Pois, a transmissão do conhecimento dá-se pela demonstração e cópia da destreza motora e técnica dos esportes.

A escolha do curso nesta condição, da vivência na e pela prática esportiva, e apontada como motivo para cursar a Licenciatura em Educação Física nos confirma que o esporte foi incorporado pelos Acadêmicos nos padrões institucionais e sua reprodução, através de discurso e ação ocorrerá no curso de formação de professores. Isso, sem esquecermo-nos dos apelos da mídia, que, intencionalmente, promove o esporte de alto rendimento, fortalecendo a concepção técnico-esportiva na escola.

Lembramos que, a escolha do curso pelo e para o 'ensino' foi pouco abordado pelos Acadêmicos, ou seja, os conteúdos da Educação Física Escolar vivenciados, fechados em si, deixam de estabelecer relações com a vida cotidiana. Promove o conhecimento específico do esporte, vindo então, a fragmentar as demais possibilidades de saberes da Educação Física, enquanto fenômeno sociocultural e histórico do movimento humano. Nesse caso, a Educação Física deixa de ser compreendida na sua totalidade e componente do ambiente educacional.

4.2 Compreendendo a Trajetória Acadêmica

O curso de Educação Física do CEFD/UFSM iniciou com a primeira turma de Licenciatura Plena no ano de 2005. Até então existia o curso de Licenciatura Plena – de formação generalista – no qual o currículo foi difundido no ano de 1990.

Os Acadêmicos A, B e C ingressaram, então, no curso de Licenciatura em Educação Física na segunda metade do ano de 2006 e, encontram-se no segundo semestre da seqüência aconselhada pelo Projeto Político Pedagógico.

Com a extinção da seleção do concurso vestibular do curso generalista na Educação Física da UFSM (currículo de 1990), o curso de Licenciatura (UFSM, 2004) passou a existir com os objetivos de formar professores para atuar na Educação Básica no sentido de: a) Desenvolver ações teórico-práticas em que os conhecimentos e saberes acadêmicos contribuam na formação do ser humano em sua totalidade; b) Possibilitar uma formação político-social, dentro de uma abordagem histórico-crítica em diferentes manifestações da cultura corporal, comprometida com a educação emancipatória; e c) Possibilitar uma formação técnico-profissional visando o aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissional/docente.

Com esses objetivos, o curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM almeja a formação de um profissional preparado para enfrentar a realidade educacional brasileira, tanto para escolas particulares como para escolas públicas. Além disso, esse profissional será capaz de realizar interpretações histórico-sociais dos componentes cultural, econômico e político a partir de um panorama macro (relações do Estado) para o micro (relações na comunidade escolar) das instituições escolares.

Para tanto, as primeiras percepções dos acadêmicos no começo do curso de formação de professores foram as que se seguem:

Os Acadêmicos A e C restringiram seus comentários sobre a figura representada pelo senso comum em relação ao curso de Educação Física, foram os seguintes: “[...] *Quando tu entras acha que vai ser só prática [...], no primeiro semestre a gente teve bastante teoria [...] foi bem interessante. Tenho certeza que é a profissão para minha vida*” (Acadêmico A); e, “[...] *Com o passar do tempo foram vindo às aulas e os conteúdos [...] até sabia que iria ter, mas não sabia como seria, em média gostei de todas as disciplinas e dos professores [...]*” (Acadêmico C).

O Acadêmico B pontuou sua fala em relação ao convívio com os colegas, a organização do curso e a interação entre professores, no seguinte comentário: *“Não sei se por ter demorado mais para entrar, no caso três anos [...] talvez esteja me precipitando, os colegas que saíram direto do Ensino Médio e entraram talvez não caiu a ficha ainda, que eles vão ser professores, [...] eles levam na brincadeira, não perceberam [...]. O curso achei meio bagunçado, depois eu comprovei, [...] tem intrigas entre professores [...] não deveria existir [...] pela questão de separar os cursos talvez seja. [...] Quando entrei no CEFD senti tranqüilidade de saber que aqui é o meu futuro, o que eu não vejo em alguns colegas que estão na dúvida [...].”*

Procuramos destacar os objetivos nas disciplinas encontradas nos primeiro e segundo semestres do curso, pois foram as vivências que os três acadêmicos tiveram no curso de formação inicial até o momento desta investigação.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, na estrutura e organização curricular, articula as unidades do conhecimento de formação específica e ampliada, sustentadas nas dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.

Nos conhecimentos de formação ampliada (UFSM, 2004), destacam-se:

a) **Relação ser humano-sociedade:** Contempla uma nova configuração de educação que explique o mundo a partir de uma visão crítico-reflexiva, voltada para uma ética, que possibilite uma sociedade mais justa. Essa construção da ciência deve considerar diversos saberes da produção do conhecimento dentro do paradigma biocêntrico, da complexidade, onde o homem é visto na sua totalidade bio-antropo-social-cultural, compreendida na sua relação dialógica e histórica do mundo.

No primeiro semestre, a disciplina de “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação” (FUE 141) tem os objetivos (UFSM, 2004) de: Compreender as relações entre escola e sociedade no contexto histórico-educacional brasileiro do século XX; Reconhecer as análises, consagradas na literatura educacional, propostas pela Sociologia e pela Filosofia da educação; e Reconhecer a vinculação da história da formação docente ao conjunto das transformações sofridas pela escola e pelas concepções de educação no Brasil do século XX, bem como compreender a análise da escola contemporânea e dos novos modelos de formação.

Sobre a disciplina FUE 141 os Acadêmicos comentaram, especialmente, sobre a organização da aula pelo professor: *“Foi interessante [...] era a questão da educação, [...] as questões que eram bem trabalhadas que a gente entendia os textos só que a questão de*

organização de uma forma melhor, mais fácil de entender” (Acadêmico A); “[...] Gostei do desenvolvimento das aulas [...] são características do professor [...], mas dentro [...] dela trabalhou bem [o conteúdo]” (Acadêmico B); e, “[...] As aulas eram expositivas. [...] O jeito que era trabalhado o texto [de maneira] diferente para chamar mais nossa atenção [...] acho que é um conteúdo bem interessante [...]” (Acadêmico C).

No segundo semestre, a disciplina de “Psicologia da Educação” (FUE 1013), com os seguintes objetivos (UFSM, 2004): Conhecer e identificar teorias do desenvolvimento e aprendizagem e as aplicações destas na prática pedagógica; e Reconhecer a importância de uma postura inter e multidisciplinar em relação ao conhecimento nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, por meio de aulas teórico-práticas.

Em relação à disciplina FUE 1013 todos os Acadêmicos comentaram sobre o posicionamento do professor para com a turma e através do diálogo a relação na sala de aula melhorou. Em relação ao conteúdo foram citados os problemas educacionais: “[...] *Leva a gente a se dar conta que é difícil ser professor, [...] o conteúdo da disciplina foi bem interessante, [...] do mal-estar docente e dos comportamentos dos adolescentes em sala de aula ou na escola, [...] com o professor a gente teve um atrito depois conversou com ele agora melhorou*” (Acadêmico A); “[...] *Gosto de Psicologia. Durante as aulas houve algumas discussões entre os alunos e o professor [...] tem que abrir espaço para nós nos manifestarmos por que se tu não acha importante a interação entre os alunos e o professor não precisa tu vir aqui dar aula [...]. Aí ele [professor] mudou a maneira de dar aula, [...] apresentamos seminários [...] ele passou a interagir com os alunos e a aula ficou mais descontraída, mais produtiva e [...] a partir da nossa discussão foram muito boas as aulas*” (Acadêmico B); e, “[...] *O problema era a nossa relação com o professor que era bem distante, [...] parecia que ele estava dando aula numa sala vazia, [...] conversamos com ele para ver se ele mudava e ele mudou. [...] A gente aprendeu sobre Psicologia, sobre as fases de uma pessoa, [...] também do professor, [...] da criança e rebeldia dos adolescentes*” (Acadêmico C).

b) Biológica do corpo humano: Contempla os temas que envolvem as estruturas anátomo-funcionais do corpo humano; agrega saberes que contemplam a unidade teórica e prática das estruturas e dos sistemas orgânicos, bem como das bases mecânicas e fisiológicas do movimento humano (corpo humano). Oportuniza a compreensão destes conhecimentos, tanto em situações estáticas (repouso) quanto nas diversas formas de manifestação do movimento humano. A tematização dos conhecimentos deve estar voltada à formação docente para todos os níveis de ensino.

No primeiro semestre com a disciplina de “Morfofisiologia dos Sistemas” (MFG 1016), com o objetivo (UFSM, 2004) de: Identificar a constituição e o funcionamento dos sistemas orgânicos, reconhecendo-os como bases orgânicas do desenvolvimento físico e mental, necessárias à aprendizagem em condições normais.

Para a disciplina MFG 1016 os acadêmicos consideraram interessante. Porém, evidenciaram dificuldades em relação à organização e reflexão sobre o conteúdo: “[...] *Bem interessante [...] gostei muito da área da Biologia ligada à Educação Física, de saber o corpo e suas funções que relaciona muito com a Educação Física [...]*” (Acadêmico A); “[...] *Deveria ser melhor trabalhado até mesmo para modificar essa visão, [...] tu poder explorar o movimento da pessoa, a capacidade do movimento, mas sabendo das limitações e do funcionamento do organismo*” (Acadêmico B); e, “[...] *O professor chegava na aula e começava a falar disso e dos ossos, falava tudo a gente ia copiando que nem uns loucos a gente não conseguia entender o que ele estava falando mas tinha que copiar rápido. [...] Aprendi no exame por que estudei bastante para a prova [...]*” (Acadêmico C).

No segundo semestre com a disciplina de “Bases Biofisiológicas do Movimento Humano” (CEF 1002), tendo os seguintes objetivos (UFSM, 2004): Conhecer as funções das células, órgãos, tecidos e sistemas do organismo humano, identificando os fatores biofisiológicos, relacionados às respostas e adaptação ao exercício físico para aplicá-los na Educação Física Escolar de forma a estimular a prática regular de atividades físicas; Identificar os principais componentes bioquímicos dos seres vivos e suas respectivas funções, correlacionando-os com suas principais fontes alimentares; e Compreender a organização e o funcionamento básico das células.

Foi evidenciada, no discurso dos Acadêmicos, a desorganização no começo da disciplina CEF 1002 e o apressamento para vencer os conteúdos: “[...] *O que foi dado foi bem aproveitado, [...] mesmo sendo um pouco corrido e uma disciplina complicada que exige bastante atenção [...]*” (Acadêmico A); “[...] *Foi muito fraco, [...] quem aprendeu talvez tenha decorado alguma coisa, [...] além de começar depois do tempo [...]*” (Acadêmico B); e, “[...] *Foi uma confusão no início, [...] uns dois meses sem professor e precisava de três professores: um para Biologia, um para Fisiologia do Exercício e outra para Fisiologia Geral. [...] O início das aulas ele [professor] deu o básico para nós, [...] deu as coisas corridas, a matéria era aquela [...]. Depois veio [...] eles [dois professores que dividiam a disciplina] sim jogaram exercícios para nós e matéria para dar tempo de terminar. [...] Terminou a parte das duas professoras e veio a notícia que ia ter a parte daquele cara [o primeiro professor*

desta disciplina] que ficou para trás que a gente nem se lembrava mais [...]. Uma matéria muito importante [...]” (Acadêmico C).

c) **Produção do conhecimento:** Contempla a produção de saberes educativos, no âmbito acadêmico-científico, que subsidiem a formação profissional e a preparação à docência em todos os níveis de ensino.

No primeiro semestre encontramos a disciplina “Laboratório de Produção de Texto” (CEF 1003), com os objetivos (UFSM, 2004) de: Aperfeiçoar a habilidade da escrita; Aperfeiçoar a elaboração de diferentes tipos de textos acadêmico-científicos; e Desenvolver a leitura e compreensão de textos acadêmico-científicos.

Para a disciplina CEF 1003 os acadêmicos comentaram sobre a contribuição para a formação, dificuldades, superlotação e divisão da sala com os cursos de Bacharelado e Licenciatura: *“[...] Saber como fazer um artigo, uma resenha, textos que tu precisa saber e que tu vai utilizar durante a tua formação [...]. Não aproveitei muita coisa dessa disciplina, tentou cumprir o que estava proposto [...] a maneira dela de ensinar não foi suficiente [...]”* (Acadêmico A); *“Fiquei um pouco frustrado com a maneira que foi dada às aulas, [...] não atendeu as necessidades porque [...] tenho colegas que tem dificuldades em relatar ou fazer uma análise, um breve comentário, [...] eu tenho dificuldades [...]”* (Acadêmico B); e, *“Eram turmas junto bacharelado e licenciatura, sala dividida [...]. A gente ia por afinidade, [...] a nossa turma era muito bagunceira e as duas turmas ficava mais [...] na aula a professora não conseguia passar o recado [...] a gente fez bastante trabalho a gente começou a escrever com ela e era bem livre, a aula [...]”* (Acadêmico C).

Nos conhecimentos de formação específica e/ou identificadores da área (UFSM, 2004) encontramos:

1) **Cultural do Movimento Humano:** Contempla o conhecimento e a compreensão do movimento humano como resultado de uma teia de significados; da subjetividade do sentido; e de uma intersubjetividade de informação e valoração na ação cultural.

No primeiro semestre encontramos quatro disciplinas, são elas:

A) “Laboratório de Educação Física I” (DEI 1003) objetivando (UFSM, 2004): Possibilitar acesso às várias culturas dos jogos esportivos individuais e suas transformações, democratizando o processo das práticas e do conhecimento dos esportes; e Conhecer e refletir sobre as diferentes características e elementos técnicos e táticos dos jogos esportivos individuais.

Os Acadêmicos identificaram, na disciplina DEI 1003, conforme seus relatos, o professor universitário que comparece momentaneamente às aulas, e os objetivos da

disciplina não ficaram explícitos para os acadêmicos, como pode ser visto nessas falas: “[...] Até hoje eu não entendi o fundamento da disciplina [...] primeiro deu uma iniciação à capoeira, uma iniciação ao boxe, depois foi feito umas aulas sobre gincanas com outra professora, que é aluna do curso, foi interessante o que foi trabalhado sendo uma iniciação [...]” (Acadêmico A); “[...] Tiveram atividades de recreação, [...] não era o professor que ministrava, [...] quase todas as aulas não foi ele que ministrou. [...] Teve danças caribenhas que foi uma acadêmica e teve brincadeiras de recreação com outra acadêmica. Eu não fiquei satisfeito! [...]” (Acadêmico B); e, “[...] Quando ele [professor] aparecia fazia e acontecia, dizia que a gente ia aprender isso e aquilo, passava um trabalho sobre o que ele queria e estava bom. Era bem assim mesmo” (Acadêmico C).

B) “Ludicidade e Educação Física” (DEI 1004) tendo como objetivos (UFSM, 2004): Compreender e problematizar os períodos da infância, adolescência, fase adulta e terceira idade na inter-relação com o lúdico, situando-os no processo histórico e na sociedade contemporânea; e Possuir elementos pedagógicos e didáticos para o trabalho profissional em Educação Física.

Na disciplina DEI 1004 os acadêmicos partiram de pré-suposições sobre o lúdico e conheceram as interpretações para a docência em escolas, com as seguintes colocações: “Foi bem legal, [...] esclareceu a questão da ludicidade [...] o que é a ludicidade e como utilizar, em que momento, [...] eu não tinha essa idéia [...]” (Acadêmico A); “[...] Achava que era simplesmente uma brincadeira, daí eu vi que estavam inseridas no contexto da Educação Física [...]. A parte de prática circense nós trabalhamos, também, foi bem legal” (Acadêmico B); e, “[...] A gente aprendeu no trato com as crianças o que fazer, que tipo de brincadeiras, as diferenças de jogo, do desporto, do lúdico [...]” (Acadêmico C).

C) “Currículo em Educação Física” (MTD 1006) com os objetivos (UFSM, 2004) de: Conhecer as diferentes manifestações da Educação Física Escolar; Estabelecer comparações qualitativas entre aulas de Educação Física Escolar; e Identificar diferentes objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias de avaliação da Educação Física Escolar.

Nas falas dos Acadêmicos compreendemos que na disciplina MTD 1006 as aulas eram reflexivas a partir de um material de apoio. O texto era lido, interpretado e discutido em aula, nesses comentários: “[...] Nas aulas quem mais falava era os alunos, [...] dizia [o professor] que currículo era uma coisa que era para a gente ficar pensando, não era uma idéia acabada, ficou um pouco vago, [...] assunto meio complicado de tratar quando tu estás chegando à universidade” (Acadêmico A); “[...] Toda a aula sentado olhando um para a cara do outro lendo e discutindo o texto. Teve uma contribuição muito importante para a

formação [...] em termos de conhecimento, [...] mas foi bem trabalhado” (Acadêmico B); e, “[...] A gente sempre se interessou em ler os textos porque o professor [...] apontava e a gente tinha que falar do texto. Achava bem interessante, [...] escrevia o que eu achava importante, chegava à aula e dizia [...]” (Acadêmico C).

D) “Seminário em Educação Física” (MTD 1007) objetivando (UFSM, 2004): Compreender a importância da Educação Física no contexto social/educacional brasileiro; Compreender as relações entre os campos de atuação do profissional de Educação Física e a sociedade através da Educação Física; Reconhecer a importância da Educação Física Escolar e Não-Escolar enquanto estímulo à prática continuada de exercício físico; Reconhecer a Educação Física enquanto área de conhecimento; e Conhecer a política que regulamenta a Educação Física brasileira.

Nos relatos espontâneos dos acadêmicos, compreendemos que o professor conseguiu trabalhar o objetivo da disciplina MTD 1007, nas seguintes falas: “[...] Foi bem aproveitada porque falava da questão do que era Educação Física, onde que esta encaixada se era da área da educação ou da saúde, dos métodos de ensino [...]” (Acadêmico A); “[...] Trabalhou bem os conteúdos [...]” (Acadêmico B); e, “[...] Soube sobre aquelas abordagens das escolas como eram [...]” (Acadêmico C).

No segundo semestre encontramos a disciplina “Laboratório de Educação Física II” (DEC 1000), palco deste estudo etnográfico, que tem como objetivos (UFSM, 2004): Possibilitar acesso às várias culturas dos jogos esportivos coletivos (Basquete, Futebol, Handebol e Voleibol, e suas transformações), democratizando o processo das práticas e do conhecimento dos esportes; e, Conhecer e refletir sobre as diferentes características e elementos técnicos e táticos dos jogos esportivos coletivos.

Para os Acadêmicos, a disciplina DEC 1000 é muito importante, pois em alguns casos, a Educação Básica não proporciona o acesso a estes quatro esportes coletivos e, também, no curso de formação inicial é o primeiro contato dos acadêmicos com os referidos esportes. As falas foram as seguintes: “Bem interessante, [...] o objetivo da disciplina era fazer com que os alunos vivenciem a prática dos esportes, [...] não tinha vivenciado o Handebol e nem o Basquete. [...] Quando chegar aos jogos coletivos, [...] ter uma noção do que é e já ter praticado [...]” (Acadêmico A); “[...] Quando começamos a apresentar os seminários dos grupos que eram Futebol, Basquete, Vôlei e Handebol eu pude perceber as características dos meus colegas, da vivência de cada um deles [...] através da vivência desses quatro esportes ou outros que forem tu pode traçar característica de uma turma [...]” (Acadêmico B); e, “[...] A gente teve uma coisa um pouco mais livre [...] aquelas atividades

jogar taco, futebol americano [...] não sei se deveria ser diferente [...] por que essa disciplina está como vivências [...] tem que saber um pouco sobre o Vôlei, Basquete, Futsal e Handebol [...]” (Acadêmico C).

2) **Técnico-instrumental:** Contempla os conhecimentos teórico-práticos dos temas da cultura corporal nas diversas modalidades e formas de realização; desde a prática recreativa e manifestações do lazer, até o nível representativo, em suas dimensões de tempo, espaço e prática, qualificando os conhecimentos como instância de emancipação humana.

No primeiro semestre com a disciplina “Laboratório de Atividades Esportivas Contemporâneas” (CEF 1007) com os seguintes objetivos (UFSM, 2004): Realizar uma reflexão crítica da prática de modalidades esportivas contemporâneas e emergentes (escalada, rafting, trekking, rapel, canyoning, arvorismo, skate, etc) no contexto das manifestações educacionais, culturais, políticas, sociais brasileiras; e Planejar, intervir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos elementos técnico-táticos de modalidades esportivas contemporâneas e emergentes, no contexto educacional.

Acreditamos que na Educação Básica os conteúdos da disciplina CEF 1007 são difíceis de trabalhar, pois são esportes que requerem deslocamento e material de segurança cujo custo é elevado, principalmente em escolas públicas. Por serem esportes praticados próximo a natureza, chamou a atenção dos Acadêmicos, com as seguintes falas: “[...] Foi disciplina a que mais me chamou atenção sempre fui ligada à natureza, até por morar, no interior, [...] foi uma das que mais eu aproveitei [...]” (Acadêmico A); “[...] Dentro das possibilidades que são oferecidas aqui poderiam ter sido mais bem trabalhadas, o professor falava muito, prometia bastante, mas não colocava nada em prática, [...] nos levou para Torres aprendermos a surfar, na caminhada que a gente fez na cascata [...] poderia ter sido mais bem explorado essa disciplina” (Acadêmico B); e, “[...] A gente fez rapel, caminhada, trilha, corrida de orientação, foi para Torres surfar. [...] A gente aprendeu bastante” (Acadêmico C).

No segundo semestre encontramos três disciplinas, que são:

A) “Atividades Aquáticas” (DEC 1001) com os objetivos (UFSM, 2004) de: Conhecer e analisar a progressão técnica necessária para a adaptação do indivíduo ao meio líquido e a conseqüente integração do mesmo as principais atividades esportivas desenvolvidas na água; e Utilizar materiais e equipamentos que venham a auxiliar no processo de adaptação ao meio líquido e as principais atividades esportivas proporcionadas pelo mesmo.

Realmente, em nosso país, são poucas as escolas de Educação Básica que oferecem Natação. No entanto, os Acadêmicos consideraram interessante a disciplina de DEC 1001 e

todos conseguiram nadar e/ou se deslocar no meio líquido com a técnica dos estilos *crawl* e *costas* que constam nas unidades didáticas da disciplina, apesar do ensino tradicional nas referências sobre o desporto e aulas rígidas, nas seguintes falas: “[...] *Foi bem interessante poder ter uma base, uma noção, dos quatro estilos de natação. [...] Me sinto capaz de ensinar alguém a nadar e demonstrar os quatro estilos [...]. Bem aproveitada essa disciplina*” (Acadêmico A); “[...] *Muito boa, porque ele não é o professor mais exigente, [...] cobra na parte prática e na parte teórica [...]. Ensina a parte teórica de como deve ser feito, [...] fica mais fácil de acordo com a estrutura que o Curso tem, [...] piscina térmica, [...] muito boa as aulas*” (Acadêmico B); e, “[...] *Tinha uma pitada de desporto, [...] a gente saiu de lá nadando, que era o objetivo da aula, [...] as aulas eram bem rígidas [...]*” (Acadêmico C).

B) “Capoeira na Escola” (DEI 1009) com o seguinte objetivo (UFSM, 2004): Perceber a capoeira como expressão lúdica e de vivência na origem e desenvolvimento da cultura brasileira, utilizando sua temática social cultural e corporal como experiência pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar.

A Capoeira, por ser da cultura brasileira, nada mais justo que a Licenciatura ofereça esse componente cultural através da disciplina DEI 1009. Os Acadêmicos encontraram dificuldades, talvez por requisitar muitas valências físicas como força, equilíbrio, flexibilidade, coordenação entre outras, como falam a seguir: “[...] *Já tinha tido essa iniciação no primeiro semestre foi mais aprofundado no segundo, [...] deixou um pouco a desejar, [...] o professor parece que não tem muita vontade de dar aula, [...] a gente sabe os passos básicos [...] dificilmente jogava capoeira em rodas. [...] Repetir várias vezes os movimentos que são utilizados na capoeira, mas na hora de praticar em conjunto na roda, de jogar Capoeira, a gente não fazia, [...] não me sinto segura para dar uma aula de capoeira [...]*” (Acadêmico A); “[...] *Os próprios colegas que tinham uma maior noção de Capoeira, tomavam a frente e mostravam [...] o que o professor tentava mostrar. É uma disciplina importante por fazer parte da cultura não pode ser excluída do currículo [...]*” (Acadêmico B); e, “[...] *A gente tinha que ir para o colégio dar uma aula de capoeira, [...] os primeiros passos a gente aprendeu, nunca tive experiência em capoeira, achei bem interessante*” (Acadêmico C).

C) “Ginástica” (DEI 1010) objetivando (UFSM, 2004): Reconhecer a Ginástica como forma construtiva da Educação Física; e Identificar os elementos específicos da Ginástica.

Na disciplina de DEI 1010, os Acadêmicos, em seus relatos, viram historicamente o surgimento da Ginástica, teorizações com textos, entretanto queixam-se do componente prático, como segue: “[...] *A origem da ginástica, fez um aprofundamento teórico [...] logo*

que surgiu a Educação Física tudo era chamado de Ginástica foi bem interessante, nas aulas práticas foi uma decepção [...] não sabia praticar e nos demonstrar, [...] dava aula com o xerox [cópia de texto] na mão com movimentos de equilíbrio [...]. Foi basicamente uma teoria e ensinamento da prática, mas demonstrava o que a gente tinha a possibilidade de fazer” (Acadêmico A); “[...] Não trabalhou a parte prática, em termos de conhecimento só trouxe alguns textos para nós [...]” (Acadêmico B); e, “[...] Trouxesse conteúdos da Ginástica, [...] tu vai lê um monte de texto e discute e a prática de Ginástica porque também era prática. O conteúdo contempla teoria e prática o professor podia aliar essas duas coisas e passar para nós, mas ele só viu teoria” (Acadêmico C).

Depois da apresentação das disciplinas que os Acadêmicos A, B e C frequentaram durante o primeiro e segundo semestres do curso de Licenciatura em Educação Física podemos fazer alguns apontamentos sobre as representações que os mesmos evidenciaram na trajetória acadêmica até este momento, no final do segundo semestre.

Habermas (1987, p. 341), ao distinguir experiência sensorial (observação) e experiência comunicativa (compreensão), faz a seguinte revelação: “aquilo que percebemos em coisas e eventos é, de maneira prototípica, uma experiência que reivindica objetividade e que pode ser expressa em afirmações”.

Notamos diferenciação quando analisamos os discursos dos Acadêmicos, entre as disciplinas consideradas importantes e interessantes. Interpretamos como importantes as disciplinas que têm relevância na formação de professores são essenciais, e as disciplinas interessantes são as que foram atraentes para os Acadêmicos, quando estes as cursaram. Do mesmo modo, as disciplinas podem ser importantes e não interessantes ou reciprocamente.

As disciplinas que os Acadêmicos consideraram como importantes, ou seja, essenciais para o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física, foram: da formação ampliada em Biológica do Corpo Humano foi uma disciplina (“Bases Biológicas do Movimento Humano”); na formação específica foram citadas uma disciplina em Cultural do Movimento Humano (“Currículo em Educação Física”) e uma disciplina em Técnico Instrumental (“Capoeira na Escola”).

Os Acadêmicos consideraram, em seus discursos, como importantes as disciplinas de diferentes formações, ampliadas e específicas. Na formação ampliada foi ressaltada uma disciplina de cunho biológico e na formação específica duas disciplinas voltadas para os conhecimentos pedagógicos em Educação Física.

As disciplinas consideradas interessantes, que exerceram fascinação para os Acadêmicos quanto aos conteúdos, foram: sobre a formação ampla com duas disciplinas em

Relação Ser Humano-Sociedade (“Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação” e “Psicologia da Educação”) e uma disciplina em Biológica do Corpo Humano (“Morfofisiologia dos Sistemas”); da formação específica foram três disciplinas em Cultural do Movimento Humano (“Laboratório de Educação Física I”, “Currículo em Educação Física” e “Laboratório de Educação Física II”) e três disciplinas em Técnico Instrumental (“Atividades Aquáticas”, “Capoeira na Escola” e “Ginástica”).

As disciplinas que foram atraentes para os Acadêmicos, conforme os discursos variaram entre a formação ampliada com os componentes sociais e biológicos da educação e a formação específica com os conhecimentos culturais e técnico-instrumentais do movimento humano.

Dentre as disciplinas importantes e interessantes a formação específica se destacou com duas disciplinas referidas em Culturais do Movimento Humano (“Currículo em Educação Física”) e em Técnico Instrumental (“Capoeira na Escola”), ou seja, para os Acadêmicos estas disciplinas são essenciais para o currículo do curso e os seus conteúdos são atraentes, prendem a atenção deles quando abordados na Formação de Professores em Educação Física.

Entretanto, compreendemos que a vinculação entre disciplinas importantes e interessantes com o adiantamento ou progresso nos estudos não ocorreu em sua totalidade, pois para os Acadêmicos a disciplina “Currículo em Educação Física” foi proveitosa e a disciplina “Capoeira na Escola” deixou a desejar.

Dividimos as disciplinas curriculares do Curso de Licenciatura em Educação Física, conforme as falas dos Acadêmicos, em bem aproveitadas e deixaram a desejar. As disciplinas bem aproveitadas foram aquelas que conseguiram contemplar os objetivos elencadas pelo Projeto Político Pedagógico do curso e procuravam interagir as componentes teoria e prática e/ou proporcionavam relações entre o conhecimento científico com as possíveis intervenções baseadas na análise de experiências. As disciplinas que deixaram a desejar não contemplaram na totalidade as componentes teoria e prática e/ou promoveram um distanciamento entre o conhecimento científico com as possíveis intervenções baseadas na análise de experiências.

Estas experiências são oriundas da atuação docente no Ensino Básico e/ou de pesquisas/informações sobre a Educação Física Escolar.

No entendimento dos Acadêmicos as disciplinas que foram bem aproveitadas são as seguintes: a formação ampliada teve citada uma disciplina em Relação Ser Humano-Sociedade (“Psicologia da Educação”) e uma disciplina em Biológica do Corpo Humano (“Bases Biológicas do Movimento Humano”); as demais disciplinas citadas foram da formação específica, em Culturais do Movimento Humano com três citações (“Seminário em

Educação Física”, “Ludicidade em Educação Física” e “Currículo em Educação Física”) e em Técnico Instrumental com duas citações (“Laboratório de Atividades Esportivas Contemporâneas” e “Atividades Aquáticas”).

Os Acadêmicos se referenciaram como bem aproveitadas as disciplinas que houve uma identificação entre a relação teoria e prática e/ou quanto a organização e ao procedimento didático do professor.

Os Acadêmicos expuseram algumas disciplinas que deixaram a desejar. São elas: da formação ampliada tiveram duas disciplinas em Biológica do Corpo Humano (“Morfofisiologia dos Sistemas” e “Bases Biológicas do Movimento Humano”) e uma disciplina na Produção de Conhecimento (“Laboratório de Produção de Texto”); na formação específica em Culturais do Movimento Humano teve uma disciplina (“Laboratório de Educação Física I”) e em Técnico Instrumental tiveram três disciplinas (“Laboratório de Atividades Esportivas Contemporâneas”, “Capoeira na Escola” e “Ginástica”).

Algumas disciplinas, em decorrência da ampla temática ou de acordo com o planejamento, deixaram a desejar para os Acadêmicos. Igualmente aconteceu em relação aos procedimentos dos professores e a organização em aula. Como afirmam os Acadêmicos: *“poderiam ter sido mais bem trabalhadas”*.

Nos discursos dos Acadêmicos as disciplinas nas quais tiveram dificuldades formam: da formação ampliada uma disciplina em Biológica do Corpo Humano (“Morfofisiologia dos Sistemas”) e uma disciplina em Produção do Conhecimento (“Laboratório de Produção de Textos”); e na formação específica uma disciplina em Técnico Instrumental (“Capoeira na escola”).

A partir das falas dos mesmos, essa dificuldade deveu-se à organização das disciplinas e a conteúdos extensos e complexos, lógico que na particularidade de cada sujeito.

Segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 187) “a valorização do conhecimento é uma dimensão importante de um estilo pedagógico, uma orientação curricular ou uma determinada orientação filosófica sobre a educação”.

Conforme a análise dos relatos dos Acadêmicos A, B e C notamos que, os professores universitários do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM não compactuam do mesmo ideal de educação, pois demonstram posturas interacionistas diversas principalmente sobre a relação professor/conhecimento/acadêmico, onde, em algumas ações, divergem com o Projeto Político Pedagógico do referido curso.

Como conseqüências dessa divergência dos professores universitários estão: a) o ensino fragmentado nas especialidades que cada docente, onde cada qual faz o que bem

entender em sua disciplina; b) logo, os professores podem não manter coerência metodológica sobre as temáticas do ensino dos conteúdos/esportes relacionados com a Educação Física Escolar; c) principalmente, o Projeto Político Pedagógico perde a razão de existir enquanto um planejamento de um curso do Ensino Superior de Licenciatura em Educação Física; e d) o Projeto Político Pedagógico passa a ser conhecido como um documento histórico, que se encontra na gaveta, totalmente utópico e incapaz de direcionar as ações dos professores na docência universitária.

Veremos agora a participação dos Acadêmicos em projetos de pesquisa e extensão.

As participações dos Acadêmicos em projetos de pesquisa deram-se, até o segundo semestre da Licenciatura em Educação Física, da seguinte maneira: O Acadêmico C “*não*” participou até esse momento de projetos de pesquisa, o Acadêmico A apenas “*tinha conversado com o professor das atividades ligadas a natureza [da disciplina de Laboratório de Atividades Esportivas Contemporâneas], penso em realizar um projeto [...]. Só que agora, terminando o semestre, resolvi deixar para o próximo [...]*” e, o Acadêmico B está participando de um projeto de pesquisa o qual explica na seguinte fala: “*Estou trabalhando no projeto do Prolicen [Programa de Licenciaturas] que é um projeto integrado com a História [curso de], nós estamos pesquisando sobre a década de sessenta e o sentido esportivo na Universidade na década de setenta [...]*”.

Acreditamos ser de vital importância que o espaço da pesquisa seja ofertado para os Acadêmicos, pois ensinar é pesquisar, é descobrir-se como professor que, inserido no contexto educacional, busca conhecer e analisar as diversas situações de ensino projetando a construção de conhecimentos para consolidar-se enquanto profissional autônomo.

Beillerot (1991 apud TRIVIÑOS; BÚRIGO; COLAO, 2003) aponta para a formação rigorosa do professor como pesquisador, como um dos aspectos singulares presentes no profissional da educação, que tem a responsabilidade fundamental de atuar na sala de aula. Contudo, a pesquisa deve nascer do pesquisador em intencional escolha, de querer conhecer o que se deseja pesquisar, percebendo-se enquanto participante do processo educacional em experiências para o aproveitamento na docência escolar. Nada mais complementar à formação inicial do que a autonomia conquistada em “investigações educacionais, que possam ser discutidas publicamente, uma das exigências essenciais de qualquer resultado considerado como científico” (TRIVIÑOS; BÚRIGO; COLAO, 2003, p. 58).

Em projetos de extensão, a participação dos Acadêmicos até o segundo semestre deu-se da seguinte maneira:

Até este período, o Acadêmico A, não havia se decidido em participar de algum projeto, e isso pode ser notado na seguinte fala: “[...] *Estou pensando, vou procurar me informar mais sobre os projetos para participar*”; o Acadêmico B possui dois projetos que estão em andamento para sua aplicação, assim como diz: “[...] *Desde o primeiro [semestre] tinha uma idéia de fazer um projeto, [...] juntamente com um colega [...] fazer um projeto de ‘hóquei’ [...] começamos a pesquisar sobre, mas encontramos grandes dificuldades por não ser um esporte bem difundido no Rio Grande do Sul. [...] Está meio caminho andado, faltam alguns passos para nós implantarmos o projeto. Outro projeto [...] era do ‘futebol americano’, eu pesquisei e descobri uma modalidade do futebol americano que elimina todo e qualquer tipo de contato físico entre os competidores [...] é a modalidade do ‘Flagbol’ [...] já entrei em contato com os professores que trouxeram para o Brasil [...]*”; e, o Acadêmico C já participa de projetos de extensão, que são eles: “[...] *No primeiro e segundo [semestres] era monitora [...] em Hidroginástica e [...] estou no projeto de street [dança] [...]*”.

Os projetos de extensão surgem como importante auxílio na formação dos Acadêmicos quando esses os procuram. Proporcionam a ampliação prática, além dos estágios obrigatórios, de temáticas relacionadas com o ambiente educacional para que sejam trabalhadas em profundidade e/ou vinculados a projetos de pesquisa, pois, no desenrolar da docência pode surgir a necessidade da investigação para compreendermos o processo do ensino.

Santos Júnior; Krug (2007) ao analisarem a extensão universitária no CEFD/UFSM constataram que a concepção Biológico-Funcional foi o enfoque mais usado pelos projetos de extensão. Os autores ainda colocam que a definição e organização da extensão é o docente dentro da sua autonomia tem ocasionado desequilíbrios nas suas ações, tais como:

- a) a concentração excessiva de projetos de extensão desenvolvidos no próprio CEFD; b) a baixa participação de docentes do CEFD na extensão devida há valorização excessiva à pesquisa (publicação de artigos), que tem inibido também a participação discente; e c) existe também uma concentração excessiva de projetos de extensão voltados ao idoso com 68% tornando o CEFD referência nessa área (Ibid., p. 68).

Lembramos que se torna complicado a escolha dos Acadêmicos, em curso de Licenciatura, por projetos de extensão voltados para a área de saúde ao invés da educação. À vista disso, os Acadêmicos deixam de prepararem-se para a realidade educacional da Educação Básica e direcionando seus esforços em conhecimentos que não coincidem com a Educação Física Escolar.

Os Acadêmicos no começo do curso estão com as atividades acadêmicas em pleno desenvolvimento, procurando articular a tríade ensino, pesquisa e extensão na particularidade do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, para que tenham, assim, uma visão ampliada sobre a formação de professores em Educação Física nas possibilidades de intervenção na sociedade.

A trajetória dos três Acadêmicos até o final do segundo semestre foi entrelaçada por disciplinas na perspectiva acadêmica com os enfoques enciclopédico e compreensivo e na perspectiva técnica com o modelo de treinamento. Creio que a formação torna-se deficiente quando não existem relações dessas disciplinas com o mundo vivido dos Acadêmicos. Dificulta assim, a compreensão do mundo a partir da fragmentação do conhecimento na desarticulação da realidade social concreta.

Para Krüger; Krug (2007, p. 73) “o futuro profissional de Educação Física, antes de exercer o seu ofício é um ser humano com sentimentos, desejos, virtudes e sonhos. É um ser unitário, que se constitui não apenas pelo seu percurso profissional na trajetória da formação inicial, mas também pessoal”.

Os Acadêmicos, também, são agentes de sua formação no curso de Licenciatura em Educação Física, pois não devem somente deter-se no currículo obrigatório do curso. A participação em projetos de pesquisa e extensão tem, então, papel fundamental no percurso dos Acadêmicos em curso do Ensino Superior.

4.3 A Etnografia na Disciplina “Laboratório de Educação Física II”: Um Fragmento em Específico ao Processo!

A disciplina “Laboratório de Educação Física II”, do segundo semestre do curso de Licenciatura em Educação Física, ocorreu nas terças-feiras, das oito horas até às dez horas e trinta minutos. As aulas aconteceram entre o intervalo temporal do dia vinte e quatro do mês de abril até o dia vinte e um do mês de agosto do ano de dois mil e sete.

Resolvemos não pontuar todas as aulas da disciplina devido aos seguintes fatos:

- Para a análise específica foram selecionadas as aulas chamadas de 01, 02, 03, 04 e 05, tratadas posteriormente.
- Essas aulas eram dialógicas, onde ocorriam a análise e reflexão de aulas práticas antecedentes e tematizadas com os esportes coletivos.
- Também, porque, ocorreram na sala de aula, em um ambiente fechado, o que facilitou a gravação e, após, a transcrição das mesmas.
- Essas aulas contemplaram com informações suficientes para a análise e interpretação metodológica e os objetivos da pesquisa.

4.3.1 Os episódios do campo de investigação

O pesquisador procurou apenas observar as ações de linguagem que os acadêmicos estabeleciam entre si e com o professor, para que pudesse ocorrer a sua inserção no campo de investigação, e que o “caso” pudesse ser escolhido. Resolvemos fazer uma breve apresentação seqüencial do andamento da disciplina de “Laboratório de Educação Física II”.

4.3.2 As seqüências das aulas na disciplina “Laboratório de Educação Física II”

Nos dois primeiros encontros da disciplina ocorreram a apresentação do professor e Acadêmicos e o relato das vivências com os esportes coletivos na Educação Básica.

No encontro seguinte o professor procurou comentar sobre as situações problemas encontrados em docência realizada na escola pública municipal, vindo a pontuar sobre: alunas que não fazem Educação Física na escola, meninas que gritam ao participarem de esporte

coletivo, meninos ou meninas que monopolizam a posse da bola nos esportes coletivos, escolha de equipes/times ressaltando o colega mais habilidoso e menosprezando o colega menos habilidoso, o colega mais habilidoso é o primeiro a ser escolhido para a equipe/time, o colega menos habilidoso é o último a ser escolhido, e sobre a agressividade que ocorre em alguns casos no esporte coletivo.

Nesse encontro, em sala de aula, também ocorreu a distribuição dos Acadêmicos em quatro grupos por esportes afins, com as seguintes opções: Handebol (3 meninos), Voleibol (8 meninas), Basquetebol (3 meninos) e Futsal (4 meninos e 3 meninas). Os grupos deveriam 'montar uma aula para uma turma mista, de mais ou menos, vinte e cinco alunos do Ensino Médio' e apresentar para os colegas, no ginásio didático, nas quatro aulas seguintes.

O grupo do Handebol pediu aos colegas que comentassem sobre as experiências com a modalidade Handebol na Educação Básica. Em seguida, a aula foi dividida em dois grupos: os que tiveram experiência (nove acadêmicos) e os que não tiveram experiência (onze acadêmicos). Foi comentado para ambos os grupos sobre a distribuição e movimentação dos participantes na situação de jogo e enfatizadas as situações de ataque e defesa. O primeiro jogo ocorreu com o grupo experiente e o seguinte com o grupo sem experiência. A participação dos Acadêmicos no jogo foi mista, os meninos passavam a bola para as meninas e vice-versa. Os jogos foram distribuídos conforme a regra vigente da modalidade esportiva (sete para cada lado e os demais esperavam). Esta foi a primeira vivência prática dos Acadêmicos com uma modalidade esportiva. Após os jogos, foi realizada a avaliação da aula e os Acadêmicos a consideraram boa quanto aos quesitos organização, explanação, conteúdo e criatividade.

Consideramos o grupo do Handebol como técnico, pois a aula foi organizada a partir de vivência em esporte de competição.

O grupo do Voleibol procurou contextualizar historicamente o esporte Voleibol. Os Acadêmicos, distribuídos em círculo, iniciaram o aquecimento passivo com alongamento para membros superiores e inferiores. Após, foi realizada uma atividade de vivência com bola, por exemplo, jogar a bola para cima e ao terceiro toque deve ser executado um suposto ataque e seqüencialmente uma defesa. No jogo algumas regras do esporte de competição foram utilizadas conforme o grupo do Voleibol achou conveniente, mas o time ganhador continuava na quadra jogando. Havia cinco jogadores para cada lado da quadra e o jogo ocorria enquanto alguns Acadêmicos esperavam para entrar e outros repetiram a atividade de vivência com bola. Na avaliação da aula os integrantes do grupo do Voleibol comentaram que tiveram

problemas na organização das atividades, para os colegas a aula foi positiva apesar dos problemas encontrados que dificultaram o andamento da aula.

O grupo do Basquetebol partiu do pressuposto de que todos os Acadêmicos (colegas) já teriam uma vivência do Basquete no Ensino Médio. Realizou-se o aquecimento, todos correndo ao redor da quadra. Após, os Acadêmicos, em fileira e individualmente, deveriam driblar em direção a tabela para a realização da bandeja, enquanto os demais esperavam e, na seqüência, o arremesso do garrafão foi realizado na mesma sistemática da atividade anterior. Em seguida, ocorreu o jogo de Basquete com onze jogadores. Durante o jogo os três Acadêmicos responsáveis pelo grupo ficaram nas laterais da quadra arbitrando e paralisando o jogo para explicar as deliberações sobre os fatos ocorridos. As regras foram utilizadas conforme a instituição regulamentadora da modalidade basquete. Na avaliação da aula os Acadêmicos que sem vivência anterior no basquete comentaram que tiveram dificuldade em entender a sistemática do jogo.

O grupo do Futsal iniciou com a entrega de um folheto com explicações a respeito de algumas regras que basicamente eram sobre faltas e punições. Os Acadêmicos, distribuídos em círculo, iniciaram o aquecimento passivo com alongamento enfatizando os membros inferiores. Após, deu-se início a organização da atividade em circuito onde os acadêmicos, a partir de uma fileira, conduziam a bola entre as sete garrafas pets (material alternativo) enfileiradas e chutavam à meta em um dos lados da quadra e, na seqüência saltitavam sobre oito bastões distribuídos no solo e chutavam a meta novamente. No jogo de Futsal o grupo instituiu algumas regras, como exemplos, os jogadores em duplas de mãos dadas e para a realização da meta a bola teria que passar entre dois cones. Porém, em alguns momentos do jogo as duplas se desprendiam na busca da vantagem sobre a posse da bola. Em outro jogo, os Acadêmicos separados em dois times mistos onde os meninos se sobressaiam em relação às meninas e a maioria das jogadas rápidas ocorriam de meninos para meninos. Entretanto, os Acadêmicos avaliaram como bom o andamento e organização das atividades na aula.

Os demais encontros da disciplina “Laboratório de Educação Física II” ocorreram posteriormente às apresentações dos grupos evidenciando as modalidades esportivas Handebol, Voleibol, Basquetebol e Futsal, que foram em sala de aula.

Após a apresentação dos grupos das modalidades esportivas a respectiva seqüência das aulas foi a seguinte: a “Aula 01” que, no término, foi dividida em dois grupos para apresentação nos próximos encontros; o Grupo do Jogo de Taco; o Grupo do Futebol Americano; a “Aula 02”; a “Aula 03”; a “Aula 04”; e, a “Aula 05”.

Na “Aula 01” foram discutidas seis temáticas e uma proposta de trabalho para duas aulas seguintes. As temáticas foram: a vivência prévia com os quatro esportes coletivos e os grupos das modalidades esportivas Handebol, Voleibol, Basquetebol e Futsal; entre o aprender e o ensinar com a sub-temática exemplificada pela Natação; os motivos da escolha do curso de Educação Física; a identificação com a área de conhecimento; o currículo oferecido pelo curso de formação inicial; e, a legitimação da profissão. A proposta foi sobre a organização de dois grupos para trabalharem o Jogo de Tacos e Futebol Americano, nessa seqüência e separado.

Na aula da apresentação do Jogo de Tacos, este descendente do “cricket” inglês, os componentes do grupo explicaram as regras do jogo que mudam de acordo com a cultura local. As regras utilizadas constam no ANEXO B. Na aula havia dois pares de tacos, duas bolas de tênis e quatro garrafas pet, o que proporcionou dois jogos paralelos. Após, os integrantes do grupo fizeram um jogo demonstrativo para que pudesse explicar as regras conforme os encaminhamentos do jogo. Em um dos jogos os componentes do grupo ofereciam seus lugares para os Acadêmicos que não haviam vivenciado o Jogo de Tacos. Entretanto, no outro jogo, que ocorria paralelamente, os acadêmicos que sabiam jogar não cediam seus lugares para os demais alegando que tinham de terminar aquela partida, que continuou até o final da aula.

Na aula, o grupo do Futebol Americano apresentou, no campo de Futebol em uma manhã de intensa neblina, a modalidade ‘Flagbol’, que é uma variação das regras oficiais onde se elimina parte do contato físico entre os jogadores. Os integrantes do grupo explicaram as regras do jogo (ANEXO C) e comentaram sobre a prática que é conhecida como “Touch”, onde, ao invés de derrubar o jogador atacante que detém a posse da bola, este ao ser tocado pelo defensor com as duas mãos nas costas tinha de ficar paralisado. Todos os Acadêmicos participaram do jogo, que era paralisado para que o grupo explicasse os procedimentos da modalidade ‘Flagbol’.

Na “Aula 02” foram discutidas três temáticas: o teste de aptidão para ingresso no curso; entre o saber e o ensinar com as sub-temáticas exemplificadas pelos esportes Natação, Voleibol, Atletismo e Capoeira; e sobre o compromisso com o curso de formação inicial.

Na “Aula 03” foram discutidas sete temáticas, nas quais encontramos: a experiência e o Grupo de Handebol; a experiência e o Grupo de Voleibol; a experiência e o Grupo de Basquetebol; a experiência e o Grupo de Futsal; entre o aprender e o ensinar com a sub-temática ‘o esporte mais fácil de aprender?!’; conhecer a realidade antes do estágio; e o esporte tem influência cultural.

Na “Aula 04” o professor da disciplina realizou uma avaliação dos alunos, onde estes escreveram sobre ‘os aspectos comuns da vivência dos esportes da disciplina’ e passavam o escrito, para o colega ao lado completar com outros aspectos. Além desse procedimento, foram discutidas duas temáticas, que foram: o Jogo de Taco competitivo; e o elogio para o professor tradicional.

Na “Aula 05” foram discutidas seis temáticas, que foram as seguintes: a vivência da Educação Física na Educação Básica ‘somente o jogo’; entre o saber e o ensinar com as sub-temáticas tem que saber praticar e trabalhar somente o esporte preferido na escola; a formação continua...?; o atleta e amigo da escola; teste de aptidão para ingresso na formação inicial; e, crítica ao esporte.

A “Aula 05” foi a última da disciplina “Laboratório de Educação Física II”. A partir das temáticas citadas, para a análise, escolhemos as que se encaixavam com as unidades da referida disciplina, ou seja, os quatro esportes hegemônicos e coletivos da Educação Física nas escolas de Educação Básica e suas transformações.

4.3.3 A interpretação dos objetivos da disciplina

Na “Aula 01” o professor da disciplina procura reforçar o objetivo do “Laboratório de Educação Física II” após exemplificar algumas situações com Acadêmicos de semestres anteriores que procuravam especializarem-se em apenas uma modalidade esportiva no curso de formação inicial.

O professor, assim evidencia o objetivo da disciplina:

Professor: [...] O objetivo desse laboratório o que é? Vocês trazerem as experiências de vocês, prá cá [disciplina], pra vocês poder não só avaliar os colegas, pessoal, prá vocês se auto-avaliarem, prá ver o que vocês querem da vida. O objetivo do Laboratório é isso, o que eu quero da vida.

Como vimos, a forma como o professor se expressa tem a ver com a democratização ao acesso das práticas esportivas a partir das vivências dos Acadêmicos e a interação com seus pares, para que possam assumir a identificação com o curso de formação, no caso de Licenciatura em Educação Física. A expressão “o que eu quero da vida” significa, no contexto dessa disciplina, a compreensão da Educação Física como profissão para toda a vida.

Porém, apontamos que as “transformações” dos movimentos esportivos hegemônicos da Educação Física Escolar encontradas na proposta pedagógica do curso de Licenciatura não foram referenciadas.

Consideramos estas de vital importância enquanto objetivo da disciplina. Mas, para que possamos alcançar as transformações dos movimentos esportivos devemos, principalmente, estabelecer um momento de crítica às instituições que permeiam o esporte e seu ensino em escolas.

No decorrer da linguagem estabelecida na sala de aula entenderemos a falta das transformações nos diálogos.

4.3.4 Entre o aprender e o ensinar: exemplos esportivos

Sobre as ações no ambiente educacional, Freire (1996, p. 52) explicita assim: “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento”.

O processo argumentativo estabelecido na sala de aula sobre como aprender e como ensinar se deu em diversos momentos, desencadeando exemplificações hipotéticas vividas pelos sujeitos das interlocuções.

No trecho que segue, as situações de fala dos envolvidos foram pontuadas a partir de uma seqüência explicativa a partir do esporte através da modalidade Natação com o objetivo de problematizar o ensinar e o aprender, na “Aula 01”:

Professor: [...] Vocês sabem que não tem nado peito e nado borboleta nas Atividades Aquáticas. Sabem! Faz parte da ementa! A turma que está no quinto semestre agora, pediu que eu dê uma DCG [Disciplina Complementar de Graduação] só para trabalhar borboleta e peito. [...] Se eu vou excluir os alunos que não souberem nadar borboleta e peito, que acabarem. [...] Tem uns que aprendem na 4ª aula, tem uns que não aprendem! [...] Estou no ensino superior! Como é que eu vou dar um aluno como aprovado na DCG, borboleta e peito, se o cara não sabe nadar? [...] Estou compartilhando com vocês, posso aprovar o aluno nessa disciplina que não sabe nadar borboleta? Posso?

Acadêmico B: Acho que tu podes só que tu não deve!

Professor: Aí é que tá! Por quê? Aí vamos entrar no gesto [motor] de novo! Por quê?

Acadêmico B: Por que é como se tivesse assinando uma coisa assim, autorizando ele a ensinar, ministrar uma coisa que ele não sabe.

Professor: Então tu concorda que eu não devo aprovar esse aluno que não sabe nadar?

Acadêmico B: Concordo!

Acadêmico E: Ele sabe ensinar o nado?

Professor: Aí é que tá. Sabe ensinar!

Acadêmico E: Ele sabe ensinar?

Professor: Se eu disser assim para ti: 'oh o educativo do borboleta é o baleinha, onde tu fura a água entrando primeiro a cabeça, depois a mão, o polegar, tracionando. Tu entra, fura e traciona'. Se eu só disser isso aqui para ti e não demonstrar tu vai conseguir fazer?

Acadêmico B: Eu não sei.

Professor: Eu te falei, expliquei exatamente, olha Acadêmico E, primeiro tu vai encostar o queixo no peito, vai entrar o polegar estendido, depois que entrar tu vai tracionar, vai fazer um esse [S] e tu vai empurrar, que é a fase do empurre, daí teu corpo vai entrar de novo. É um educativo, se eu só te disser como é que é tu vai conseguir fazer sem eu demonstrar? Mas eu te expliquei exatamente como é! Expliquei todo! Sem eu demonstrar tu vai entender?

Acadêmico D: Tu vai tentar fazer?

Acadêmica E: Assim oh. Se eu pegasse isso aí, até posso estar errado professor. Nessa parte de natação.

Professor: Não, não estou discutindo com vocês. Eu não estou certo?

São muitos os condicionantes que influenciam na aprovação de um acadêmico em disciplinas de curso de graduação, pois não esqueçamos que a avaliação está intimamente ligada com os objetivos de ensino.

A ação pedagógica está relacionada com a concepção de ensino explícito no projeto pedagógico. Entendemos que a hipótese lançada para reflexão dos Acadêmicos evidencia o ensino tradicional que na interpretação do professor é pautada na demonstração do gesto motor técnico, este como instrumento primordial para que seja imitado conforme a explicação proferida. Assim, o referido gesto motor técnico do esporte Natação, nas modalidades peito e borboleta, estão intimamente relacionados com a aprovação na disciplina.

Nessa mesma aula, ocorreu uma segunda hipótese para problematizar o ensinar e o aprender com o esporte Natação, no seguinte trecho:

Acadêmico E: [...] Se na turma eu vou ter pessoas que vão estar iniciando e vou ter pessoas que são um pouco mais avançadas. Vamos supor.

Professor: Depende, tá depende!

Acadêmico E: Tá depende! Vamos supor esse caso!

Professor: O certo não é isso, mas tudo bem!

Acadêmico E: Se eu tivesse na turma alguém que consiga realizar.

Professor: Daí tu vai pedir para demonstrar?

Acadêmico E: Não, também tu pode pedir para demonstrar.

Professor: E, se tu tiver uma turma que não tem ninguém que saiba?

Acadêmico E: Aí que vem o problema!

Professor: Daí tu vai chamar o professor lá da academia para vim ali demonstrar para ti?

Vou dar um exemplo tá: ‘pessoal, é assim oh, [o professor demonstra o movimento para a turma] vai ondular o corpo, a ondulação é essa! Vai entrar! Tem que fazer isso aqui! Na segunda vez vai tirar a cabeça para respirar!’ Tu sabe nadar borboleta?

Acadêmicos: [sobreposição de vozes].

Acadêmico E: Pois é, tem que saber né! Tem que demonstrar que nem no Vôlei, que nem no Futebol...

Nesse trecho da “Aula 01” o Acadêmico E faz uma tentativa de validar outro posicionamento, mas não dispôs de argumentos suficientemente convincentes para a relação dialógica e constata, então, que ‘tem que saber demonstrar’.

Segundo Betti e Betti (1996), o modelo de formação caracterizado como tradicional-desportivo que:

Enfatiza as chamadas disciplinas “práticas” (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas “práticas”, em que o aluno tem que obter um desempenho físico-técnico mínimo) (*Ibid*, p. 10).

Até este momento percebemos que a manutenção do esporte proveniente das instituições mantém-se presente no ambiente de um Curso de Formação de Professores, mais precisamente na disciplina “Laboratório de Educação Física II”, que é o primeiro contato dos acadêmicos com, digamos, o tema esporte escolar.

Na “Aula 02” o professor insiste hipoteticamente a evidenciar exemplificações do esporte Natação, nas seguintes ações de fala:

Professor: [...] Vou dar um exemplo para vocês de novo [...], do borboleta [professor demonstra o movimento]: [...] ‘a fase de apoio na água entra os com os dois polegares, tracionem em formato de “s” e empurra, vai sair com os dedos mínimos, cotovelos mais alto que o punho, vai entrar com polegares a frente da cabeça e repetir o movimento. A

ondulação começa do tornozelo usando o pé como apoio e vocês têm que ondular uma braçada, duas braças e uma respiração [...]'.

Acadêmicos: [risos].

Professor: Entenderam o nado borboleta? Se ficarem repetindo isso dois dias, vocês vão chegar na água sabendo fazer? Vocês precisam vivenciar ou não?

Acadêmicos: [em silêncio].

Professor: Não esqueçam quando forem respirar o quadril vai baixar e sobe a cabeça e a propulsão da pernada tem que ser maior, na terça-feira que vem vocês vão me contar o que aconteceu? Segunda experiência/vivência vocês vão fazer o seguinte em pé. Na piscina vocês vão fazer esse movimento aqui cabeça na água, um coração invertido, respira, solta, um coração invertido, depois que vocês fizeram esse movimento aqui vão fazer aquele junto com a perna, vocês vão flexionar com as pontas dos dois pés para fora, vão flexionar e vão chutar. [...] Depois que vocês treinarem bem o movimento de sapinho esse é o movimento da perna, abre os joelhos empurra com o calcanhar e chuta, [...].

O professor prolifera o desafio no qual os Acadêmicos, que também estão matriculados na disciplina “Atividades Aquáticas” no segundo semestre do curso, deveriam experienciar a técnica do esporte Natação no estilo borboleta até a próxima aula de “Laboratório de Educação Física II”. Então, os Acadêmicos se manifestaram da seguinte forma:

Acadêmico E: O senhor [professor] tinha que estar lá [na piscina]!

Professor: Não vou poder estar lá, quero saber a experiência de vocês.

Acadêmico B: Vocês já aprenderam agora, ele [professor] ensinou!

Professor: [...] Não pode pedir ajuda para ninguém que esteja dentro da água, eu dei a explicação fora da água.

Acadêmico B: Tem exceções de habilidosos que conseguem ver através da explanação dele [Professor], conseguem captar a mensagem só que isso não pode ser transmitido assim.

Acadêmico E: Até mesmo porque o aluno vai encontrar dificuldades, [...] devido a erros, que o professor tem que estar lá dentro para ajudar ele.

Acadêmicos: [sobreposição de vozes].

No ensino tradicional, os conhecimentos são emitidos através da linguagem com afirmações incisivas, ou seja, não deve haver questionamento algum sobre o desenrolar das atividades.

Ao mesmo tempo, subentendemos que a Natação é um esporte complexo quando pensado como ensino e aprendizagem na concepção tradicional. Haja vista, que após a

adaptação ao meio líquido o deslizamento com a técnica dos estilos *crawl*, costas, peito e borboleta necessitam de coordenação motora de membros inferiores e superiores, flexibilidade, força, agilidade e uma boa capacidade cardiorrespiratória, onde todas essas valências físicas ocorrem simultaneamente.

Quando uma pessoa dispõe dessas valências físicas para o momento do aprendizado da técnica da Natação, pelo método tradicional, ela provavelmente terá maior facilidade do que uma pessoa que não tenha tal condicionamento físico.

Ainda na “Aula 02” o professor descreve empiricamente um exemplo pelo esporte Atletismo para reforçar a fala do Acadêmico B quando esse se referiu as exceções de pessoas habilidosas no aprendizado dos conhecimentos esportivos:

Professor: [...] Tem uns privilegiados [referindo-se a ex-acadêmico], por exemplo, nunca tinha visto lançamento de dardo na vida, [...] aí na primeira aula, o [Ex-]Professor [...] demonstrou uma vez pra ele e já foi um recorde, que no JUSM [Jogos Universitários de Santa Maria] ninguém chegou nem perto dele. Mas é um dom, um cara que foi atleta de handebol, [...] foi da seleção gaúcha de handebol, já tem toda cultura do movimento, do arremesso, força de braço, envergadura, estatura, já tem uma noção de esporte, de corrida, de aproximação, facilita, mas como o Acadêmico B falou: são exceções!

Acreditamos que a criação dos mitos da esportivização surge como modelo a ser reproduzido! Neste momento, para os Acadêmicos na Universidade, assim como para os educandos nas aulas de Educação Física em escolas, tornam-se problemáticos, porque o esporte utiliza os princípios da sobrepujança e a estetização do que este representa comprovando os condicionantes propagados pela indústria cultural, com interesses exclusivamente econômicos.

Sobre a concepção técnico-esportiva, Kunz (2001b) comenta que:

É sem dúvida a concepção hegemônica, atualmente, no contexto escolar. Esta, busca contribuir com o sistema esportivo no sentido mais geral, ou seja, na descoberta e no fomento do talento esportivo, através da introdução e adaptação de todos à cultura esportiva. O interesse dos profissionais em desenvolver essa concepção é claramente orientado no rendimento esportivo nos padrões do esporte de alto rendimento (*Ibid.*, p. 106-107).

O preceito da descoberta de talentos esportivos continua em voga no ambiente de curso de formação inicial de professores e conseqüentemente, os futuros professores poderão através do discurso e ação na docência em escolas, propagar a defesa do mesmo ideal.

Freire (1979) nos alertava sobre um “resíduo” cultural interiorizado, na forma de mitos onde no meio educacional:

Os alunos devem descobrir as razões que se escondem atrás da maior parte de suas atitudes em relação à realidade cultural, e assim enfrentá-la de uma maneira nova. “A readmiração” de sua anterior “admiração” é necessária para provocar esta mudança. Os educadores adquirem uma capacidade de conhecimento crítico – muito além da simples opinião – ao “desvelar” suas relações com o mundo histórico-cultural no qual e com o qual existem (*Ibid.*, p. 45).

Torna-se necessário compreender a inserção histórica de tais preceitos tradicionais utilizando-se da esportivização na Educação Física Escolar com o objetivo de uma socialização mascarada, mas corrobora para a manutenção das instituições esportivas e mais recentemente os interesses econômicos.

Necessitamos de um pensamento crítico das interações sociais e culturais, com suas prerrogativas políticas, para que seja superada a dicotomia contemporânea entre esporte na escola e esporte da escola.

No prolongamento da “Aula 02”, o professor muda o esporte exemplificado, passando para o Voleibol, mas continua insistindo em hipóteses que comprovam o ensino técnico-esportivo, nas seguintes interações dialógicas:

Professor: Um exemplo claro, eu pego a bola de voleibol e dou uma batida seca na bola que tipo de saque é esse?

Acadêmico J: Saque por cima.

Acadêmicos: [risos].

Professor: [...] É óbvio que é! [...] É o saque flutuante, vou dizer para ti o saque flutuante tu pega a bola e dá uma batida seca na bola, a bola vai só flutuar. Existe o saque balanceado, tu vai bater mais embaixo da bola para produzir um efeito para que a bola rode [...]. Te ensinei o flutuante e o balanceado! Demonstrei sem a bola. Entendeu? Seria capaz de executar os dois? [...] Será que tu acertarias de primeira?

Acadêmico E: Não por que eu encontraria dificuldades que os iniciantes têm.

Professor: Ai tu iria pedir que fizesse o quê?

Acadêmico B: Demonstrar.

Acadêmico L: Ver na prática.

Acadêmico E: [...] Professor [da disciplina] cada esporte tem um nível de exigência, [...] o professor sabe executar ou de repente por não praticar não sabe tão bem, mas se ele já executou corretamente ele sabe as dificuldades que o aluno vai ter.

Professor: Será? [...] Será que a partir do momento que tu não cobrar mais a prática aqui dentro do curso?

Acadêmico E: Ah não, mas a prática é imprescindível, dentro do curso tem que ter [...].

Professor: É aí que eu quero chegar! [...].

Acadêmico I: Ah, então que discussão era essa?

Acadêmicos: [sobreposição de vozes].

Os acadêmicos não demonstram conhecer outra concepção de ensino senão a “técnico-esportiva” (KUNZ, 2001b, p. 106-107), juntamente com o modelo de formação tradicional-esportivo onde Betti e Betti (apud BRACHT et al., 2003, p. 41) denunciam que “há separação entre teoria e prática. Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc.”

Talvez esse quadro acrítico ocorreu pelos saberes provenientes da formação escolar na Educação Básica, pelo menos, dos Acadêmicos que participaram dos entendimentos, visto que a articulação argumentativa do professor ao final do trecho citado anteriormente é confirmada pelos Acadêmicos. A constatação de que o componente prático é essencial para o curso de formação inicial de professores em Educação Física e este aliado, ainda, ao ensino dos esportes provenientes das instituições que o legitimam, sem qualquer possibilidade de crítica.

No trecho que segue, ainda na “Aula 02”, os sujeitos das ações comunicativas na sala de aula não superam o ensinar e o aprender vigentes no ensino tradicional, principalmente pelo Acadêmico B:

Professor: [...] Qual é a tua opinião quanto a avaliação? [...]

Acadêmico B: O professor de Aquático é o melhor exemplo, [...] ele avalia a parte teórica, faz prova teórica e cobra bastante na parte prática, ou seja...

Acadêmico A: Tem que saber fazer!

Acadêmico B: Tem que saber fazer para mostrar, ensinar certinho! Entende? [...] Na Educação Física esse é o princípio básico! Independente do que tu fores ensinar, tu tens que saber fazer o básico, tu tem que saber mostrar, entende! Para poder mostrar a maneira correta.

Alguns Acadêmicos: Nem sempre é assim!

Acadêmico B: É a minha opinião! É o básico! Não tem como fugir disso!

Acadêmico A: Eu acho que os professores quando não conseguem fazer...

Acadêmico B: Exatamente! A exigência tu só vai saber fazer se tu exigir dele aqui. Se tu passar a mão na cabeça e liberar ele vai estar ensinando errado depois, só vai favorecer o desmerecimento da nossa profissão.

A avaliação nesses moldes, utilizado no curso de Licenciatura em Educação Física, ocorre quando o professor é defensor dos saberes científicos para uma determinada área de conhecimentos e esses compreendidos como suficiente para o processo educacional. Os saberes são transmitidos/demonstrados para os Acadêmicos e estes devem copiá-los.

Como a avaliação é o reflexo dos objetivos do ensino na concepção técnico-esportiva, os Acadêmicos devem reproduzir fielmente os saberes transmitidos/demonstrados pelo professor para que possam dar continuidade na trajetória acadêmica.

O ensino tem significado para os Acadêmicos quando estes se compreendem e são compreendidos como um ser histórico do mundo, capaz de interpretar suas ações nos diversos locais em que transita nesse caso o curso de formação de Licenciado em Educação Física.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 42-43).

As ações comunicativas da sala de aula, livres de coações, visando o entendimento por ambas as partes, do professor e dos Acadêmicos, ocorrem nas pretensões de validar posicionamentos infundáveis em saberes pertinentes para uma área de conhecimentos. Os saberes passam a ter sentido e significado para os Acadêmicos quando relacionados com o mundo da vida. Para que isso ocorra, os sujeitos do processo de comunicação, argumentativamente, devem estabelecer o consenso de fundo.

No trecho a seguir, da “Aula 02”, os Acadêmicos dão prosseguimento na tentativa de avançar na compreensão do ensino da Educação Física Escolar:

Acadêmico E: Dou aula para ballet iniciante, eu tô iniciando, mas tem movimento que fisicamente não consigo realizar, até mesmo pela minha idade por ter começado tardiamente o ballet, mas eu sei ensinar e colocar postura nos alunos mesmo, por exemplo, encaixe de quadril quem conhece, mas eu não sei mostrar exatamente, mas eu consigo posicionar o aluno e mostrar.

Acadêmico B: O básico tu sabe! É isso que eu quis dizer! O básico tu sabe, entende?

Professor: Tu sabe, por exemplo, que existe o encaixe de quadril?

Acadêmico E: Sim que é necessário, eu sei como ensinar o aluno isso aí!

Acadêmico B: Não sei. Deixa eu dar o meu exemplo, eu se precisar ensinar o Futsal eu não sei, eu não me considero apto a ensinar numa escola o Futsal.

Professor: Por quê?

Acadêmico B: Por que eu não tive essa vivência, entende e não me considero apto a chegar lá e ensinar de maneira correta.

Acadêmico E: [...] Dependendo do projeto da escola tu não vai formar times, tu simplesmente vai fazer eles vivenciarem os esportes. [...] Se tiver que dar aula de Futsal na escola eu dou e porque sei maneiras diferentes de ensinar o Futsal, de ensinar o basquete, entendeu? Pelas próprias experiências que eu tive no curso [...].

Acadêmico B: Tá, mas só um pouquinho, tu saindo daqui com diploma na mão, tu vai estar apta a desenvolver toda e qualquer outra atividade.

Acadêmico E: Mas eu desenvolvo sem medo.

Acadêmico B: Da maneira correta? Da maneira correta?

Acadêmico E: Da maneira correta não é a maneira ideal para a gente ver para o rendimento de competição.

O Acadêmico B segue em defesa da padronização do movimento humano para o gesto técnico motor dos esportes, compactuando com a concepção técnico-esportiva. Afinal, não esqueçamos que essa disciplina (“Laboratório de Educação Física II”) está situada no começo da graduação, e que o Acadêmico B vivenciou na Educação Básica a Educação Física voltada para essa concepção de ensino.

O ensinar e o aprender ocorrem concomitantemente, e, nas palavras de Freire (1996) podemos entender esse processo:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (*Ibid.*, p. 25).

No Ensino Superior ou Básico, docentes e discentes constroem-se e reconstróem-se nas ações comunicativas vivenciadas na sala de aula em um processo de ir e vir, tanto que as situações mudam de acordo com o ambiente e com os sujeitos que o compõem.

Com todas as pretensões de validar o “saber fazer” através da “maneira correta” que antecederam esse trecho, ainda na “Aula 02”, o Acadêmico A lançou a seguinte afirmação:

Acadêmico A: [...] De tudo que tem prática na Universidade ninguém vai saber tudo!

Professor: Ah, claro que não. [...]

Acadêmico A: Todo mundo tem facilidade em alguma coisa, então aquilo que tu tem dificuldade, tu tem que dar mais importância do que aquilo que tu não tem [dificuldade].

Acadêmicos: Aaahhh! [seguido de sobreposições de vozes]

Sobre essas ações de fala entendemos que para os acadêmicos é habitual enfatizar as situações de aprendizagem que se tornam difíceis decorrentes de sua complexidade e/ou da individualidade histórica de cada sujeito.

Segundo Pérez Gómez (1998a) as teorias da aprendizagem são seguidamente parciais e restritas a aspectos de áreas concretas da aprendizagem, pois:

Difícilmente constituem um corpo integrado de conhecimentos capazes de explicar o sentido global dos fenômenos complexos que ocorrem na aprendizagem escolar, desde a influência dos fatores materiais, pessoais e metodológicos da instituição escolar até as influências semi-ocultas da experiência extra-escolar; desde a caracterização da dimensão cognitiva até a identificação da incidência afetiva. A teoria didática exige, para a regulação intencional dos fenômenos de aprendizagem, um corpo explicativo mais completo e integral (Ibid., p. 48).

Os elementos internos e externos da instituição educacional influenciam diretamente em todas as relações decorrentes da comunidade escolar. Nas aulas de Educação Física estes elementos também estão presentes e o conhecimento da cultura escolar das redes/sistemas de ensino públicas e particular é necessário que sejam considerados, pois abrangem o cotidiano da docência.

Ao final da “Aula 02”, achamos por bem fazer uma intervenção através de um discurso, visto que, na nossa compreensão sobre o ensino dos esportes as pretensões de validade encontravam-se duvidosas e proferimos da seguinte maneira:

Etnógrafo: [...] Dá para categorizar em duas correntes da Educação Física, uma que procura transmitir o conhecimento e a outra que procura construir o conhecimento. [...] Vou transmitir plenamente na abordagem tradicional, ou seja, no estilo técnico-esportivo, é necessário que eu saiba toda a técnica do movimento, por exemplo, tenho escutado muitos exemplos da Nataçãõ nessa disciplina, [...] acho um tanto quanto complicado porque não

vislumbro piscina próxima [pelo menos na região central do RS] ou que alguma escola pública ou várias escolas particulares façam uso de piscina [...]. Em relação ao gesto técnico perfeito de cada modalidade esportiva, eu trabalho isso exaustivamente na Universidade, tenho que aprender tudo, quero aprender tudo, chego à escola o meu aluno está com fome e não quer praticar Educação Física. A escola acaba antecipando o horário da merenda [...]. Então, da abordagem tradicional, ou seja, da transmissão do conhecimento, o que sobra é o exercício em si, mas toda aquela questão em relação à cultura da comunidade escolar, por exemplo, a compreensão do aluno em relação aos diversos contextos cultural, social, econômico e político que aquela criança vive e que toda a família vive, toda historicidade da vida dela em ações vai estar explícita no âmbito escolar. Então, vai da opção: trabalho o gesto técnico com perfeição ou vou partir para a construção do conhecimento com esse aluno, ou seja, eu vou levar em consideração toda a vivência que aquela criança teve [...] e vou procurar construir o movimento conforme a necessidade que ela tem em relação a cultura do movimento que temos no País.

Nessa fala, procuramos ressaltar outros elementos para além do ensino técnico-esportivo tão comentado por alguns Acadêmicos, visto que, geralmente, as escolas públicas municipais e estaduais em nosso país, são freqüentadas por alunos oriundos das periferias urbanas, de uma classe reconhecida como desprivilegiada economicamente, além de alguns alunos vivenciarem a desestrutura familiar.

Podemos fazer a seguinte associação sobre a desigualdade social encontrada em nosso país e as aulas de Educação Física das escolas: a) Enquanto as discussões, até esse momento, encaminham-se para a manutenção do esporte institucional como um conhecimento fechado em si mesmo, o professor, detentor do conhecimento, demonstra os movimentos, e os alunos o copiam. Ou seja, os alunos reproduzem os movimentos a partir da imagem do professor, autoritário, detentor do poder, e em alguns casos opressor. Acreditamos que não difere muito das relações sociais que esses alunos vivenciam cotidianamente; e b) Contrariamente, teríamos o ensino no qual o aluno participa do processo de construção do conhecimento a partir de sua própria vivência do mundo da vida em constante interação com os saberes específicos da Educação Física, que concomitantemente é relacionado com os componentes culturais, econômicos, políticos e sociais. Ou seja, o professor é o mediador da construção dos saberes, e os alunos passam a analisar seu posicionamento enquanto um ser-do-mundo.

Abaixo, uma das temáticas que conduziram as interações comunicativas na “Aula 03” foi relacionada com o esporte ‘mais fácil’ de aprender, nas seguintes falas:

Acadêmico B: No Handebol pela experiência que eu tenho, é um esporte que mesmo tu não sabendo se tu quiser aprender, tu consegue. [...] Agora se tu não aprendeu Basquete [...] a dificuldade é muito maior [para aprender] [...]. O Handebol [...] por ser um esporte acessível, [...] fácil de aprender, se tu dedicar um determinado tempo e vontade [...] tu aprende [...].

Acadêmico A: Não concordo. Se tu dedicar tempo, vontade e treino, tu aprende qualquer coisa.

Acadêmico B: Tá eu sei, eu não tô dizendo que não. Eu tô dizendo que o Handebol é o mais acessível.

Acadêmico A: É. Pode ser que seja.

Acadêmico B: [...] Eu não sabia Handebol e comecei a treinar e aprendi. Eu tô falando por mim, não tô dizendo que é.

Acadêmico C: Lá no colégio que eu estudava [...] começou pelo Handebol, trocou de professor já varias vezes, mas continua iniciando pelo Handebol.

Duas questões foram levantadas no trecho acima, uma é relacionada com a vivência do “se-movimentar” para a prática de algum esporte em específico, e a outra é relacionada com a escolha do professor sobre a seqüência dos conteúdos a serem trabalhados em Educação Física Escolar.

O “se-movimentar” é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “se-movimentar” não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo, que configura aquele “acontecimento relacional”, onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo. O “se-movimentar” é, então, uma conduta significativa, um acontecimento mediado por uma relação significativa (KUNZ, 2001a, p. 174).

Entendemos que não existe um ou outro esporte que seja melhor ou pior de relacioná-lo com a aprendizagem, pois nossas percepções do movimento humano estão intimamente ligadas com a vivência do mundo, ou seja, historicamente nos construímos como sujeitos capazes de interagir social e culturalmente, onde excepcionalmente somos únicos no planeta.

O plano de estudos da Educação Física na escola é a referência para que o professor elenque os conteúdos para suas aulas. Porém, pode a escolha ocorrer pela afinidade com alguma específica modalidade esportiva.

Na interação abaixo transcrita, outra temática encontrada na “Aula 03” que conduziu as relações de comunicação partiu do esporte e sua influência cultural:

Acadêmico B: [...] É raro tu encontrar uma cidade que tenha a cultura com todos os esportes, a predominante é o Futebol, é o Futsal não tem como fugir disso e como ele [Acadêmico R] comentou não tinha nem tabela pra ele praticar [Basquetebol] [...].

Acadêmico S: [...] Vai muito da cultura de cada município de cada região.

Acadêmico P: Mas não só na minha cidade, é toda a região.

Acadêmico B: Exatamente, vai da cultura. [...] Tipo a região de Santa Cruz é o Basquete [...].

Acadêmico H: Na minha cidade [Palmeira das Missões] sempre ganha, campeão de Futsal, sempre os mesmos campeões de Futebol de Campo.

Acadêmico L: Na minha cidade [Treze de Maio] sempre foi campeã de Vôlei.

Acadêmico B: Geralmente quando uma equipe se destaca sendo campeão, [...] serve de motivação pra aquela modalidade ser praticada na região [...] e as outras [modalidades esportivas] ficam de lado.

Acadêmico C: Lá na minha cidade [São Sepé] [...] a maioria é do Handebol. Não sei, é porque treina desde pequeno [...].

A afirmação de determinada cultura em contextos particulares pela esportivização deve-se pela identificação dos sujeitos que a integram. Para tanto, Daolio (2004) entende que a “cultura” é o principal conceito para a Educação Física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.

Pires (2005, p. 115) assim nos comenta: “pode-se afirmar que sociedade globalizada, cuja cultura tende à mundialização, as manifestações da cultura esportiva não podem mais prescindir da participação da mídia na sua produção, difusão ou transformação”.

A mídia é reconhecida como um forte instrumento, com finalidades econômicas, para a manutenção do esporte nos moldes institucionais, auxiliando propositalmente para a regulação e reprodução da esportivização na cultura local.

Ainda na “Aula 03”, foram relatadas as vivências que os Acadêmicos tiveram nas aulas práticas dos grupos de Handebol, Voleibol, Basquetebol e Futsal, onde foram lembradas duas situações intrigantes nas aulas dos grupos de Handebol e Voleibol com os mesmos colegas em um curso de formação de professores. Sobre a aula do grupo de Handebol encontramos o seguinte trecho:

Etnógrafo: Na aula de Handebol nenhum dos times conseguiu fazer gol.

Acadêmicos: [Risos].

Acadêmico B: O fato de não ter saído gol, é que o pessoal tentou colaborar e tentou envolver todo mundo, [...] tem que ser trabalhado um dos fundamentos básicos que é o passe preciso e correto, feito da maneira correta, só que o pessoal não tinha habilidades suficientes nesse fundamento. Ai o que aconteceu, [...] vamos fazer todo mundo participar [...] para [...] se envolver [...].

Acadêmico L: Por causa do contato.

Acadêmicos: [Risos].

Acadêmico A: Goleiro masculino.

Acadêmico Q: [...] Aquela preocupação de quem não tinha experiência, de deixar aquela pessoa vivenciar ter aquele contato, [...] foi bem legal a experiência, todo mundo teve a sua chance [...].

Compreendemos que nas situações de aprendizagem proporcionadas pelo grupo de Handebol houve preocupação pelos Acadêmicos com os colegas que não haviam vivenciado o esporte Handebol no Ensino Fundamental e Médio.

Ao contrário, na aula do grupo de Voleibol os Acadêmicos tiveram um comportamento diferente, que se evidencia no seguinte trecho:

Acadêmico B: [...] É o que acontece geralmente na escola, [...] começaram [o grupo que apresentou a modalidade] da maneira que vocês julgaram que era o procedimento [...].

Acadêmico A: Fazer o histórico, fazer o fundamento do passe e depois ia jogar.

Acadêmico B: Só que na hora de jogar [...] saíram correndo foram jogar Vôlei e não queriam parar de jogar, isso é o que acontece na escola [...]. Fugiu um pouco da proposta de vocês [do grupo], a proposta era boa. [...] Mesmo estando no ensino superior, nos portamos como se fossemos do Ensino Médio ou Ensino Fundamental.

Acadêmico A: Fazer o que daí, um ginásio grande. Ter que chamar atenção, gritando.

Acadêmico B: Ter o controle.

Acadêmico E: Ai que entra a questão do professor estar preparado para as diversas situações que vai ocorrer entre elas o comando. [...] Numa turma de repente isso ai não vai acontecer dessa maneira, [...] tu vai conquistando o aluno aos poucos, é um processo. [...] Não é de um dia prá outro que a gente vai conseguir mudar toda a cultura da escola.

Acadêmico A: Na faculdade aqui não tem aquela relação professor aluno, aqui é tudo aluno-aluno [...] ficou difícil de nós estarmos chamando a atenção dos próprios colegas se eles sabiam que a gente tava precisando daquela atenção [...].

Neste trecho, concordamos com o Acadêmico B quando este pontua ao comentar que os colegas da Universidade comportaram-se como alunos da Educação Básica em um curso de formação de professores.

Os Acadêmicos que, digamos, tiveram comportamento semelhante aos alunos do Ensino Médio não se manifestaram no decorrer das relações de fala na sala de aula.

Talvez situações como esta para a turma, continuam ocorrendo no transcorrer do curso, que se deve hipoteticamente ao motivo de que os Acadêmicos adentram na Universidade cada vez mais jovens, ou seja, ao terminarem o Ensino Médio são aprovados no concurso vestibular. Lembramos também que o Peies [Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior] da UFSM contribui com uma boa parcela.

Segundo Freire (1996) o ensinar exige disponibilidade para o diálogo, onde:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (*Ibid.*, p. 153).

Os professores devem, então, instigar uma reflexão crítica sobre os motivos e objetivos dos Acadêmicos ao escolherem um curso de formação de professores e mais precisamente, em Educação Física, além das projeções futuras com a profissão.

Na “Aula 04”, o professor relembrou do comportamento dos Acadêmicos na aula prática do grupo que apresentou o Jogo de Taco:

Professor: [...] O próprio taco que eu não achei que seria tão competitivo, até eu acho que foi o mais competitivo de todos né virou. Chegou uma hora que pelo sentido de ter sempre uma equipe fazendo ponto de uma forma ou de outra [...] não deixa de ser uma competição [...].

O Jogo de Tacos não é categorizado como esporte, pois não tem instituição que o regulamente. Ele é integrante de culturas específicas. No entanto, entre os grupos foi a aula-apresentação em que os Acadêmicos competiram para que pudessem continuar jogando, pois foi colocada a regra de que o vencedor continuava no jogo.

Isso fez com que os Acadêmicos que conheciam e sabiam jogar permanecessem jogando, em contrapartida os demais colegas tiveram poucas oportunidades de participarem, onde alguns se indignaram com a situação e outros permaneceram excluídos.

Nesse trecho da “Aula 05”, problematizo uma situação eventual em que o professor de Educação Física tem preferência por um esporte específico e decide trabalhar somente este esporte na escola:

Etnógrafo: Sobre formação específica em uma única modalidade esportiva [...] que vocês têm mais afinidade. Vocês fariam isso ou estão fazendo?

Acadêmico B: Na Licenciatura não seria interessante trabalhar dessa forma, porque senão tu deixaria a desejar nas outras modalidades.

Acadêmico Z: Se tu for numa escola, tu não sabe se o aluno vai querer só aquele esporte, tu vai ter que saber ofertar vários movimentos.

Acadêmico B: Isso! Mesmo que ele queira, tu vai ter que saber ofertar os outros.

No questionamento desse trecho, os Acadêmicos têm um claro posicionamento de que a Educação Física Escolar pode oferecer aos educandos múltiplas possibilidades em relação ao movimento humano, estando ele direcionado para os esportes.

Porém, na seqüência da “Aula 05”, procuramos fazer uma retomada dos diálogos da “Aula 02” com uma pergunta, como segue:

Etnógrafo: Vocês acreditam que o professor tem que saber praticar [...] para que ele possa trabalhar na aula de Educação Física?

Acadêmico N: Sim, [...] ele não precisa ser um ótimo jogador, mas ele precisa saber praticar o mínimo [...]. O exercício proposto ele tem que saber demonstrar, no mínimo isso.

O Acadêmico N foi o único que se manifestou sobre o referido questionamento, e sua resposta ressaltou apenas as pretensões de validez das ações comunicativas relacionadas com o ensino técnico-esportivo e mencionados na “Aula 02”.

Nesse curto trecho de diálogo, na última aula da disciplina “Laboratório de Educação Física II”, vimos que as discussões acerca dos quatro esportes hegemônicos não avançaram para que houvesse uma compreensão do que seriam as prováveis “transformações” encontradas no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM.

Ao final da disciplina “Laboratório de Educação Física II”, notamos que esta é entendida pelo professor como componente curricular importante para que os Acadêmicos descubram-se na Licenciatura em Educação Física enquanto profissão para suas vidas. A temática que chamamos de ‘o ensinar e o aprender’ pelos esportes foram narradas em exemplificações fundamentadas na perspectiva empírico-analítico, também ocorreram situações hipotéticas e desconexas de vivências dos sujeitos envolvidos nos diálogos.

As comunicações na sala de aula foram pautadas através da manutenção do esporte institucional com a metodologia motivada na concepção técnico-esportiva. Esta foi a principal pretensão de validar o ensinar e o aprender da Educação Física nas escolas.

Para os Acadêmicos o esporte advém de influência cultural, o Futebol tem a predominância e os demais esportes tem a prática circunscrita a uma área ou região, podendo ser em cidades ou escolas.

Houve uma incompatibilidade de interesses em aulas práticas sobre o ensino dos esportes, visto que na apresentação do grupo de Handebol, todos participaram com o pensamento de colaboração com os colegas que não conheciam o dito esporte, onde foi evidenciado o eu-social. Entretanto, na apresentação do grupo de Voleibol a preocupação anterior esvaiu-se e prevaleceram os interesses próprios em jogar independente de quem havia ou não jogado, enquanto eu-individual no mundo. Faz-se necessária uma reflexão, pois o eu-individual e o eu-social devem ser pautados na busca do equilíbrio dos agentes que compartilham de ambientes sociais, como é a escola.

As ações de comunicação entre professor e Acadêmicos em momento algum foram relacionadas com os componentes sociais, político e econômico no qual o esporte exerce implicações, principalmente no mundo globalizado em que nos encontramos. Inversamente, poderia contribuir para o pensamento crítico perante esses componentes e assim elencar subsídios para a transformação dos esportes que não ocorreu nos diálogos.

4.4 O Diálogo Reflexivo Conduzido pela Teoria

Foi agendado com o Acadêmico A, o Acadêmico B e o Acadêmico C um diálogo, após o término do segundo semestre letivo, onde poderíamos resgatar as discussões ocorridas na disciplina de “Laboratório de Educação Física II”. A finalidade foi de evidenciar as temáticas nas quais as argumentações não alcançaram pretensões suficientemente válidas sobre ‘o ensinar e o aprender’ dos esportes coletivos e individuais em Educação Física Escolar.

Visto que, esta disciplina foi direcionada pelos sujeitos da comunicação para a concepção técnico-esportiva do ensino da Educação Física nas escolas, sem tornar evidente o objetivo descrito no programa de disciplina, do Projeto Político Pedagógico (UFSM, 2004), quando trata do componente ‘transformações’ que está associado com o acesso às várias culturas dos jogos esportivos coletivos (Basquete, Futebol, Handebol e Voleibol). Ou seja, as transformações não foram citadas nos diálogos da disciplina “Laboratório de Educação Física II” quando ‘os esportes’ eram citados.

Para tanto, selecionamos algumas temáticas articuladas com os objetivos da presente investigação, e o diálogo reflexivo conduzido pela teorização crítica do ensino dos esportes foi como segue.

Dentre as temáticas procuramos evidenciar as ações que os Acadêmicos tiveram na aula-apresentação do grupo sobre o Jogo de Taco, onde os três Acadêmicos assim o descreveram no seguinte trecho:

Etnógrafo: [...] O Acadêmico E foi lá no outro grupo e tinha alguns colegas de vocês, o Acadêmico AB e o Acadêmico J, ele [Acadêmico E] não sabia como jogar e estava ali para aprender, eles [Acadêmico AB e J] sabiam como jogar, mas ao invés de contribuírem para ele [Acadêmico E], começaram a tirar sarro dele, que se indignou porque se repetiu o que aconteceu na aula de Vôlei, só que na aula de Vôlei o pessoal procurou jogar.

Acadêmico A: Daquela aula de taco, os que sabiam formaram um grupinho e foram jogar, se divertir eu que não sabia, que nunca tinha jogado tinha outro grupo onde me explicaram o que eu tinha que fazer e eu consegui jogar [...]. Eles estavam ali, mas não estavam pensando como eu posso levar isso para a escola, como eu posso ensinar, como que a gente pode fazer uma aula diferente usando jogos diferentes que não são somente os esportes, [...] depois da aula comecei a refletir como que posso levar isso para escola, [...] cada aluno criar seu próprio material, [...] eu estava ciente daquela aula, mas muitos não estavam, estavam ali simplesmente para voltar a ser criança e brincar como brincavam antes [...].

Acadêmico B: Não acredito que haja uma mudança [...]. É um fator que vem da maturidade.

Acadêmico C: A [aula] de taco principalmente eu achei que houve muita exclusão [...]. Achei que poderia ser mais bem trabalhado se tivesse apoio dos colegas mesmo para a gente poder participar e ver a importância de levar isso para o colégio, essa brincadeira que é bem antiga e que é uma aprendizagem nova, é simples de fazer, [...] uns que sabem mais do que os outros [...] e os outros ficam de lado. [...] A gente só queria ter aquela experiência [...].

Acadêmico A: E vão se tornar profissionais que a gente vê e fala hoje dentro da sala de aula, e que todos concordam que eles estão errados, mas no fim vai fazer igual porque não sabe fazer outra coisa.

Acadêmico A: Eles estão aqui como se fosse o colégio, não estão preocupados que depois que eles saírem daqui vai ser uma profissão que [...].

Acadêmico B: Sendo bem crítico [...]. O comportamento é de pessoa imatura, não estou dizendo que eu sou maduro o suficiente para estar julgando alguém, mas [...] não é só nessa aula que acontece, em outras também. É que demorei três anos depois que eu sai do Ensino Médio para entrar no curso superior, percebo essa diferença que eu ter uma visão mais crítica [...]. Alguns [colegas] da turma estão com o pensamento de querer aprender, dando valor ao que estão aprendendo aqui e outros não estão nem ai, vem só para cumprir tabela ou porque os pais querem. A impressão que dá é que eles [alguns colegas] estão aqui para ter presença [nas aulas] e para ter o diploma no final, para dizer: ‘ah eu sou formado em Educação Física’.

Os Acadêmicos ao se identificarem com a Licenciatura em Educação Física esta será componente cotidiano, enquanto profissão, em suas vidas. Para isso, a consciência em um ambiente de aprendizagem se faz presente subjetivamente a partir da identificação no outro, com implicações favoráveis ou não aos relacionamentos integracionistas.

Existem homologias, ademais, entre as estruturas da identidade do Eu e as da identidade do grupo. Enquanto que o Eu epistêmico caracteriza-se (com Eu em geral) pelas estruturas gerais da capacidade de consciência, de linguagem e de ação, que todo o Eu singular tem em comum com todos os outros Eus, o Eu prático torna segura a identidade da pessoa no interior das estruturas epistêmicas do Eu em geral. O Eu prático afirma a continuidade biográfica e os limites simbólicos do sistema de personalidade, na medida em que volta sempre a efetivar as próprias auto-identificações no mundo, de modo a poder localizar a si mesmo nas relações intersubjetivas de seu mundo social de maneira unívoca, ou seja, ao mesmo tempo inconfundível e re-conhecível. Em suma: a identidade da pessoa é, de certo modo, o resultado das realizações de identificação da própria pessoa. [...]. Ora, ninguém pode edificar sua própria identidade independentemente da identificação que os outros fazem dele. Trata-se certamente de interações realizadas pelos outros não na atitude proposicional de observadores, mas na atitude prática de participantes na interação. E o Eu prático, ele se apresenta realizando o agir comunicativo. Em tal agir, os

interessados devem supor um do outro que o distinguir-se do outro seja a cada momento reconhecido pelo outro. Portanto, o fundamento para a afirmação da própria identidade não é a auto-identificação tout court, mas a auto-identificação intersubjetivamente reconhecida (HABERMAS, 1990b, p. 21-22).

O processo comunicativo depende, em certa medida, dos indivíduos de culturas diferentes desde que procurem objetivar um entendimento de fundo para que possam interagir por pretensões de validade argumentativas na compreensão do outro enquanto um ser humano histórico do mundo. Entretanto, os agentes da comunicação têm que desejarem compartilhar das interações.

Habermas (1990a, p. 20) nos explica que “ao invés de debruçar-se sobre o mundo dos acontecimentos e das coisas contingentes, a fim de se auto-conhecer, o sujeito deveria retornar à sua subjetividade configuradora do mundo e tomá-la como o horizonte normativo da auto-interpretação”.

Nas interações do mundo da vida em um curso de formação de professores é necessário que se desenvolva uma universalização no processo de comunicação a partir da diversidade cultural dos sujeitos envolvidos, levando em consideração, o consenso como válido para a formação de uma identidade coletiva.

Não esqueçamos de que, na sala de aula, o grupo de Acadêmicos compartilha das situações de aprendizagem com seus pares, e a construção da identidade profissional ocorre nas ações comunicativas estabelecidas objetivamente nas especificidades das ciências.

Dando seqüência ao diálogo, em outro trecho, para que os Acadêmicos pudessem compreender as prerrogativas do esporte institucionalizado no ambiente escolar nas aulas de Educação Física, proferimos, objetivando uma crítica ao mundo esportivizado em um discurso teórico, da seguinte forma:

Etnógrafo: Diz o Adorno [...] que o esporte é ambíguo. [...] Por um lado ele tem um efeito anti-barbárie e anti-sádico através do fair-play, por demonstrar certo cavalheirismo com relação para com o mais fraco, [...] fair-play. E por outro lado os sujeitos que assistem o futebol eles suscitam agressão, crueldade e sadismo. Então, esses são os expectadores que estão na beira do campo berrando, são os torcedores, tal ambigüidade deve ser analisada [...]. Em relação ao esporte de rendimento é regido por uma instituição esportiva que é legitimada, esse esporte necessita de exaustivos e repetitivos treinamentos atrelado a sobrecargas de trabalho com métodos para a aprendizagem dos movimentos ditos técnicos com intuito para a melhora da performance física para que possa ser evidenciado através de um caráter mercadológico pelos patrocinadores que estão interessados em vender a sua

logomarca. O atleta ele é o profissional do esporte e o desempenho dele se evidencia nesse espetáculo que [...] é transmitido, [...] em áudio e vídeo para os diversos cantos do planeta, [...] Bracht, em 2005, fala sobre uma derivação lógica, se o esporte de alto rendimento é trabalho e trabalho na sociedade capitalista é trabalho alienado então alienação também é o que acontece no esporte de alto rendimento [...].

Acadêmico B: Não é atleta é uma mercadoria então?

Etnógrafo: Sim! O atleta é uma mercadoria [...].

Acadêmico B: Deixa de ser esporte e vira negócio.

Nesse trecho, o discurso teórico foi proferido devido ao fato de que as argumentações tematizadas, na sala de aula da disciplina “Laboratório de Educação Física II”, em pretensões de verdade, se tornaram problemáticas quando o ensino dos esportes é compreendido na concepção técnico-esportiva.

A partir do discurso teórico o Acadêmico B, pode compreender as relações do esporte com as interações sociais de trabalho. Acreditamos que, reflexivamente, ele manifestou-se diferentemente dos diálogos ocorridos na sala de aula da disciplina “Laboratório de Educação Física II”. Passando, assim, a compreender as implicações do esporte existente na sociedade, pois até então, este vinha reproduzindo os discursos empíricos enaltecidos pela manutenção das relações mecânicas do esporte institucionalizado.

Lembramos também que o Acadêmico B vivenciou na Educação Básica o clube de Basquetebol da escola particular e conseguiu se destacar nesta modalidade, possivelmente os demais sujeitos também conseguiram. Entretanto, até este momento ele não conheceu argumentos voltados para a crítica ao esporte enquanto símbolo social.

A partir das discussões decorrentes nas temáticas argumentadas na sala de aula perguntei aos três Acadêmicos sobre a compreensão das transformações dos esportes, que até então, consta no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM:

Etnógrafo: Na disciplina “Laboratório de Educação Física II” foi tratado nas unidades os jogos esportivos coletivos: Basquete, Futebol, Handebol e Voleibol e suas transformações, o que vocês entendem por essas transformações?

Acadêmico A: As transformações são as adaptações que tu muitas vezes tem necessidade de fazer ou pelas condições da escola ou pelas necessidades dos alunos [...].

Acadêmico B: Não poderia ser as transformações causadas nos alunos? [...] Quando trabalhar o Futebol na turma vai se destacar os que têm mais habilidades e dentro desse

ambiente da turma vai ocorrer uma mudança de opiniões sobre o esporte ou até mesmo sobre o colega que se destacou, não seria. Transformações eu acho que é isso.

Acadêmico C: Acho que [as transformações] é um pouco dos dois [Acadêmicos A e B] porque tanto vai ter essa mudança entre os alunos [...]. Por que aquele conseguiu e eu não consigo? E, também como o Acadêmico A disse: ‘depende do que o aluno consegue fazer’. Por que cada um consegue fazer, são essas diferenças as transformações.

Os Acadêmicos conceituaram as transformações de forma confusa, dando a entender que as discussões ocorridas na sala de aula não contemplaram a temática transformação dos esportes (coletivos ou individuais).

Transformações devem ocorrer, acima de tudo, em relação às insuficientes condições físicas e técnicas do aluno para realizar com certa ‘perfeição’ a modalidade em questão. Essa ‘perfeição’ se concretiza no nível do prazer e da satisfação do aluno e não no modelo de competição, pois não é tarefa da escola treinar o aluno, mas ensinar-lhes o esporte, de forma atrativa, o que inclui a sua efetivação prática (KUNZ, 2001b, p. 126).

A transformação pedagógica do esporte principia em referências à educação esclarecedora e/ou emancipatória inclusas no Projeto Político Pedagógico das escolas, onde a compreensão do educando se dá a partir do mundo de suas vidas que engloba os componentes culturais, sociais, econômicos e políticos. Ou seja, a educação precisa ser percebida a partir de uma transformação. Logo, a não continuidade da mesmice faz com que haja a necessidade transformadora do ensino.

A transformação pedagógica em um primeiro momento é da escola, compartilhada com a sua comunidade.

O objetivo de existir a transformação do ensino não é apenas para o ambiente educacional, mas o conhecimento tem que fazer sentido para o mundo da vida, ou seja, tem a ver com a transformação das relações sociais voltadas para o esclarecimento, onde o educando se percebe como um ser do mundo que possui vontade própria, que constrói e é construído nas relações comunicativas com o mundo.

A partir da compreensão dos três acadêmicos sobre as transformações do esporte na Educação Física Escolar, fizemos a seguinte provocação:

Etnógrafo: Na escola como pode ocorrer essa transformação? É necessário fazer essa transformação?

Acadêmico B: Na escola dependendo da maneira que for trabalhado, pode trazer transformações que sejam benéficas e outras que não tragam bons frutos. Porque se tu deixar

que o espírito de competição ganhe um valor eles vão deixar de praticar somente pelo esporte e quem se destaca vai querer cada vez competir mais não vai dar bola para o resto [...]. Então, essas transformações têm que ter limite [...], mas tu tem que cuidar para que não venha prejudicar o próprio aluno que se destacou e também os outros colegas [...].

Acadêmico C: [...] Nos esportes vai ter aquele lado de que alguém não vai ficar contente por talvez não ter conseguido ser o melhor ou porque não há aquela coletividade da turma [...] é uma coisa tu vai ter que aprender a lidar com aqueles alunos [...], de uma melhor forma para que ele não se sintá assim. Vai trazer outra coisa que ele talvez goste mais [...].

O Acadêmico B manteve seu posicionamento levando em consideração apenas o componente prático para o ensino dos esportes em uma perspectiva individualista. Já o Acadêmico C comenta sobre o desenvolvimento da competência docente para uma realidade em particular e considera o ensino dos esportes numa perspectiva coletiva.

A transformação do esporte ocorre a partir da cooperação e interação das ações e discursos dos sujeitos da aprendizagem em um ambiente de integração social e troca mútua, de querer conhecer o outro e se conhecer para o outro.

O esporte passa a ser compreendido como sendo da escola, ou seja, são utilizados elementos do esporte institucional para a cultura do movimento humano dos educandos em uma relação de ida e vinda, na reflexão e crítica dos condicionantes sociais impeditivos da vida cotidiana.

Na seqüência do diálogo, pontuamos outro discurso teórico para que pudéssemos avançar nas reflexões sobre a transformação no ensino dos esportes, no trecho a seguir:

Etnógrafo: [...] Hoje em dia a busca das Academias de Ginástica visam em grande parte a qualidade de vida só que também simplesmente o tratamento estético principalmente o corpo bonito, sarado, dá a entender, não sei se é saudável ou não esse corpo. [...] Só que esse ponto de vista estético também é tratado pela indústria cultural, por exemplo, para Educação Física é o professor que não precisa mais pensar, tem os programas prontos [...]. Da diferença entre o feio e o belo, só que essa tensão entre os dois gera o radicalismo na maioria das vezes, ou seja, tenho que negar o feio e só vou buscar o belo. Então, o belo para quem busca a estética na Academia de Ginástica o ideal de corpo, só que essas sensações do gosto ele vem com outra conotação ainda, enquanto um bom gosto porque senão corro o risco de ser categorizado. Lógico que se eu tenho um bom gosto eu não vou escolher pelo feio, só que isso incita os cinco sentidos que nós temos culminando sempre culturalmente para a receptividade tanto do feio quanto do belo, mas só que em vários momentos da história essa esfera do estético ela pode trazer outras valências que podem ser levadas em consideração assim como

o feio, o cômico, o trágico, o grotesco, o sublime e tudo isso pode ser tratado conjuntamente ou separado do estudo da arte. [...] Diz o Adorno que: ‘a dissonância é a verdadeira harmonia entre um e outro’, então muitas vezes acontece nas aulas de Educação Física do professor categorizar o aluno, ou seja, o bonito, o belo é aquele que consegue praticar conforme é propagado pela indústria cultural e pelo esporte de rendimento, mídia e ele nega o feio que é aquele aluno que tem mais dificuldade. Sobre a Educação Física aqui em Santa Maria nós produzimos uma pesquisa aqui em 2004, nós fizemos o diagnóstico da Educação Física nas três redes de ensino municipal, estadual e particular e encontramos que com 63,2% era utilizado o Voleibol, 52% o Handebol, 57% o Futsal e o Basquete com 50%. E, 52% dos professores que davam esse tipo de aula, usavam o método demonstrativo, isto é eles demonstravam para os alunos fazer. Aquela relação: eu demonstro, eu transmito, eu construo, o aluno não participa do processo de construção. Vocês imaginam como é esse processo de construção do conhecimento através do ensino dos esportes?

Acadêmico A: Na questão de saber fazer, saber demonstrar?

Nesse trecho do diálogo, a partir de discurso teórico que desencadeou uma questão provocativa em que o Acadêmico A relembrou das discussões na disciplina de “Laboratório de Educação Física II” sobre ‘o aprender e o ensinar’, que foi pautada na concepção técnico-esportiva.

Achamos por bem relatar um saber prático com o interesse de manter uma referência à ação do saber teórico explicitado nos discursos citados anteriormente, onde narramos uma experiência do Estágio Profissionalizante, no seguinte trecho:

Etnógrafo: Por exemplo, dei aula na escola Azul, que é uma escola muito carente que vem de uma ocupação perto da viação férrea, eles têm casas bem precárias, umas não têm instalação elétrica, não tem saneamento, li o projeto da escola e fechou com a proposta crítico-emancipatória do Kunz. Só que os professores da escola não trabalhavam com essa proposta, trabalhavam, por exemplo, nas séries iniciais com a psicomotricidade [...]. Levei a proposta através do ensino crítico-emancipatório tendo como objetivo um aluno crítico que consiga se emancipar a partir do esporte e as relações dele com o mundo. Então, a proposta de construção do conhecimento da escola e ocorreu da seguinte forma: eles [alunos] eram acostumados ao professor demonstrar e eles fazerem. [...] Estava procurando trabalhar dentro da proposta da escola [...]. Teve uma grande resistência dos alunos para o [...] diferente [...], trabalhei o Handebol e o Basquete por que eles só tinham Vôlei e Futsal, comecei com o que eles não estavam acostumados, nas primeiras aulas comecei demonstrando e eles [alunos] fazendo, com o tempo fui mudando, daí começou a vir o atrito

dos alunos para comigo, já sabia que se eu demonstrasse eles iam conseguir fazer e para mim isso não era o suficiente. Queria que eles criassem em cima do que eles já conheciam, ao invés de levar eles para a quadra e demonstrar que tem que fazer zigue-zague em volta de um cone com a bola e fazer a bandeja de tal forma. Falava para eles: ‘eu quero que vocês utilizem o drible tenho cinco cones para vocês, sai de um canto da quadra vai até o começo da área contrária vocês tem que arremessar dos três’ e eles é que tinham que criar uma estratégia de como trabalhar o movimento com bola, com material, mas eles tinham que criar. Eu dividia em grupos e eles tinham que criar cada um de uma forma diferente. Outra, no Basquete cinco para cada lado, eu estava com trinta alunos, iam ficar dez jogando e vinte sentados, negativo! Aqui o esporte é da escola, a escola que está necessitando que todos participem dessa aula, que todos participem desse jogo, então nós vamos criar estratégias para que todos possam participar do jogo. Ai começou as crises entre os alunos.

Acadêmico A: As transformações na minha concepção é isso.

[...]

Etnógrafo: Começava o problema a partir do momento que eu parava para conversar com eles e perguntava: Por que não pode passar a bola para fulano? ‘Ah, fulana joga mal’, sim, mas se fulana não participar nunca como é que ela vai vir a jogar bem. A grande dificuldade é parar para pensar e construir, isso é oneroso. Por que historicamente sempre na aula de Educação Física o professor é que tinha que demonstrar o gesto técnico com perfeição para que o aluno pudesse copiar dele. Acredito eu! Não sei vocês?

Acadêmicos A, B e C: [Silêncio]

Essa narrativa causou certo impacto nos Acadêmicos, visto que todos haviam vivenciado nas escolas públicas (Acadêmicos A e C) como na particular (Acadêmico B) o ensino dos esportes voltado para a concepção técnico-esportiva.

Posteriormente, os Acadêmicos manifestaram-se da seguinte forma:

Acadêmico A: [Silêncio] [...] É muito interessante a concepção crítico-emancipatória. Não sei, é uma questão de tu influenciar ele [aluno] a ser crítico, a pensar, a ter criatividade, a ter uma opinião formada sobre aquilo ali [...]. A questão das transformações, tu tem que adaptar a aula de acordo com a escola, com os alunos, com a necessidade de ambos.

Etnógrafo: Vocês acreditam que é necessária a transformação do ensino?

Acadêmico C: Sim.

[Silêncio]

A transformação do ensino de uma maneira geral é desafiador para o professor e educandos porque a proposta pedagógica vai para além do conhecimento de conteúdos das

especialidades licenciadas, transcendendo a relação teoria e prática para o mundo de nossas vidas.

Concordamos com as palavras de Freire (1996, p. 54) a partir de uma prática educativo-crítica “a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Na pedagogia crítica do ensinar e do aprender, a discussão passa do micro ambiente da sala de aula, com a construção do conhecimento, nas questões de ensino aprendizagem, as atividades didáticas e papéis de aluno e de professor, para o ambiente social que relaciona a escola integrada na cultura da comunidade e à sociedade.

No término do diálogo reflexivo realizamos a última pergunta:

Etnógrafo: Para fechar! Querida que vocês fizessem uma postura crítica em relação a esse discurso?

Acadêmico B: [Silêncio] Uma crítica construtiva não saberia falar isso tem que mudar, não saberia fazer isso! Mas, foi bom [...] porque pude falar muitas vezes eu não tenho oportunidade, a respeito do curso [da graduação] que nós estamos fazendo e talvez se em alguma disciplina fosse possível deveriam ser abordados assuntos desse tipo, até hoje não foi trabalhado, não sei se vai ter [no futuro].

Acadêmico C: Isso é refletir sobre a nossa prática o tempo inteiro tu deve saber o porquê fazer isso, o porquê de tratar assim um aluno, o porquê de trabalhar isso [...]. Acho que se for por ai [...] tu não vai te perder, tu não vai escolher uma coisa só, tu não vai esquecer outras, tu vai estar refletindo sobre o que tu estás fazendo, para quê, para quem. Acho que não tenho crítica sobre o trabalho por que é bom falar sobre nossas experiências.

Acreditamos na importância de espaços para a discussão crítica sobre o ensino dos esportes nas escolas. Entretanto, esses espaços devem estar vinculados às disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física que tematizam o esporte na perspectiva de transformação. Caso não ocorram, o Projeto Político Pedagógico do curso está sendo desvirtuado.

O direcionamento do Acadêmico A, do Acadêmico B e do Acadêmico C sobre o ensino dos esportes em escolas está intimamente ligado com o mundo de suas vidas, que conhecemos neste processo investigativo. Porque estes Acadêmicos vivem no e para o mundo social que contemporaneamente se encontra em crise, da modernidade.

6. A CONSTRUÇÃO INCONCLUSIVA... O PROCESSO SEGUE!

Vimos que as ações comunicativas permeiam o mundo da vida, constituído na diversidade cultural, e historicamente construído nos significados existentes do cotidiano em interações argumentativas nos ambientes sociais voltados para o entendimento possível.

Os Acadêmicos do Curso de Formação de Professores em Educação Física encontram-se em processo de construção do significado do aprender e do ensinar, que foi vivenciado na Educação Básica e não se esgota do começo ao término do Ensino Superior, segue para além da docência nas escolas, permanentemente inconcluso.

Os movimentos vivenciados nos jogos e brincadeiras pelos três Acadêmicos no universo particular da instituição familiar, localizada em determinado contexto cultural, serviram de apoio no começo da vida escolar e, mais precisamente, no componente curricular Educação Física.

A partir da quinta série, no Ensino Fundamental, os Acadêmicos tiveram contato com o mundo esportivizado no ambiente educacional que proporcionaram algumas implicações, visto que o Acadêmico B em instituição particular já participava dos clubes e, as aulas de Educação Física eram separadas por sexo. Entre a quinta e a oitava séries, no Ensino Fundamental, em escolas públicas, os Acadêmicos A e C vivenciaram aulas de Educação Física com o enfoque técnico-esportivo, o que foi o principal motivo para determinarem suas escolhas pelo curso de Licenciatura em Educação Física.

No Ensino Médio foi onde o Acadêmico A se decepcionou com as ações do professor de Educação Física da escola, que procurava se esquivar da docência. E, os Acadêmicos B e C optaram pelos clubes de esportes que as escolas ofereceram visando as participações em competições esportivas, escolares e amadoras. Foi neste período que o Acadêmico B decidiu-se pela Licenciatura em Educação Física por experienciar o ensino das destrezas técnicas vinculadas a uma modalidade esportiva específica e fornecer indícios de que uma reflexão crítica aos condicionantes da esportivização.

Os três Acadêmicos adentraram o curso de formação de professores em Educação Física Escolar se identificando subjetivamente com a legitimação dos esportes institucionais, que foram alocados nas aulas de Educação Física das escolas frequentadas e em contrapartida objetivando esses mesmos esportes institucionais condicionados historicamente com reduzida perspectiva crítica de seu ensino.

Compreendemos que na trajetória dos três acadêmicos o curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM relacionou conhecimentos de formação ampliada e conhecimentos específicos da área, para os dois primeiros semestres.

As disciplinas do Curso de Formação de Professores que os acadêmicos melhor aproveitaram foram as que procuravam interagir o “senso comum” do mundo da vida com o “conhecimento científico” em um processo de diálogo reflexivo entre a teoria e a prática. Diferente das disciplinas que procuravam impor o conhecimento científico em verdades absolutas sem ao menos relacioná-lo com o senso comum. Um conhecimento que é radicalmente imposto e faz parte do processo educacional, é transmitido e já está pronto/acabado? Onde se fez valer, na maioria das disciplinas a perspectiva acadêmica que ocorreram ora com enfoque enciclopédico e ora com enfoque compreensivo, além da perspectiva técnica com o modelo de treinamento.

As representações dos Acadêmicos A, B e C, na disciplina “Laboratório de Educação Física II”, ocorreram nas interações comunicativas e foram tematizadas, em maior parte, sobre o ensinar e o aprender de esporte específico na Educação Física da Educação Básica. O Acadêmico B participou ativamente das situações de argumentação e procurava exteriorizar as pretensões de validar o ensino técnico-esportivo dos esportes, em decorrência de sua subjetividade histórica nesse sentido. O Acadêmico A procurava argumentar levando em consideração a aprendizagem dos esportes em situações no ambiente do curso. O Acadêmico C manifestou-se poucas vezes onde relatou sua experiência em aulas de Educação Física tradicionais e especificamente na modalidade esportiva Handebol.

Como os três Acadêmicos não tiveram manifestações argumentativas diferente dos demais colegas e professor, enquanto agentes da comunicação em sala de aula, onde prevaleceu o ensino técnico-esportivo dos esportes. Logo, as implicações para a escola será a manutenção das relações capitalistas evidenciada nos esportes e suas instituições, com seus mitos, onde o professor detém o conhecimento que é fechado em si mesmo. O mundo da vida dos alunos será subentendido, como contribuição da Educação Física, a partir da obediência às regras dos esportes institucionalizados e direcionando as atividades de lazer.

Além dos quatro esportes que constam no plano de disciplina do “Laboratório de Educação Física II” foram trabalhados, também, um jogo da cultura regional, o Jogo de Tacos, que é derivado do jogo de Cricket de origem inglesa e um jogo da cultura internacional, o Futebol Americano originário dos Estados Unidos com uma variação/adaptação dessa modalidade esportiva. Ambos foram receptivos aos Acadêmicos que consentiram com a proposta do professor e aprovaram a oportunidade de vivenciarem outros

jogos que não os esportes coletivos mais utilizados nas escolas, que são as modalidades Basquete, Futebol, Handebol e Voleibol.

Na disciplina “Laboratório de Educação Física II” as pretensões de validar a aprendizagem dos Acadêmicos sobre os esportes coletivos para o futuro ensino na Educação Básica teve, nas ações comunicativas, uma perspectiva empírico-analítica do professor e Acadêmicos vindo a produzir a compreensão de que o esporte na concepção técnico-esportiva surge como ideal para a Educação Física Escolar. Sem a necessidade de toda e qualquer transformação do ensino para uma sociedade capitalista que produz desigualdades econômico-sociais ao reforçar os esportes culturalmente hegemônicos e defendidos politicamente pelos apoderados que o controlam.

Assim, ocorre a manutenção do mundo sistêmico sobre o mundo da vida dos educandos que permanecem sem o pensamento crítico sobre os movimentos esportivos, culturais, sociais, políticos e econômicos que ocorrem simultaneamente no mundo globalizado.

No programa da disciplina “Laboratório de Educação Física II” o Projeto Político Pedagógico, no item “a”, foi contemplado somente quando relacionou as culturas dos esportes coletivos que eram elencados através das modalidades Basquete, Futebol, Handebol e Voleibol na democratização das práticas e do conhecimento dos esportes, mas não sobre as suas transformações. Essas estão relacionadas com o componente social da Educação Física Escolar e de vital importância para a compreensão das implicações do esporte na sociedade contemporânea.

Portanto, as pretensões de validade das ações comunicativas na sala de aula tornaram-se problemáticas, pois, isso se deve ao fato de que as argumentações foram pautadas sobre a manutenção da concepção técnico-esportiva do ensino da Educação Física em escolas e o componente ‘transformações’ relacionado aos jogos esportivos coletivos não foi comentado pelo professor e Acadêmicos, mesmo esse componente estando presente no programa da disciplina.

Os Acadêmicos A, B e C perceberam que não existe, na turma, uma homogeneidade de compreensões sobre as pretensões de aproveitamento das disciplinas, visto que a conduta peculiar de alguns colegas nas aulas práticas também ocorre com outros professores. Além disso, caracterizam estes colegas por apresentarem comportamentos imaturos para cursarem um curso do Ensino Superior que emanará a profissão de suas vidas.

Assim, no ‘diálogo reflexivo’ com os Acadêmicos A, B e C sentimos a necessidade da utilização do “discurso teórico” (HABERMAS, 1988a) para discutir/entender através da

tematização da crítica ao esporte hegemônico e institucionalizado, e ainda ressaltar a transformação do ensino dos esportes, que se perdeu na disciplina. Além disso, através de um saber empírico-analítico foi relatada a experiência do pesquisador na docência em escola pública para exemplificar a temática transformação do ensino dos esportes e prosseguir na conversação com os Acadêmicos.

Os três Acadêmicos concordaram que é necessária a transformação do ensino dos esportes na Educação Física Escolar, mas, para isso, a reflexão sobre as nossas práticas não é o suficiente. Essa reflexão deve estar acompanhada de uma crítica aos componentes sociais que influenciam o mundo de nossas vidas e, conseqüentemente, as ações pedagógicas. Do mesmo modo, a escola como um todo também é influenciada pelo mundo sistêmico, por conseguinte está inserida na globalização da economia, que tem como prerrogativas colonizar o mundo da vida.

Os esportes se tornaram integrantes das mais diversificadas culturas que compõe a sociedade. As pessoas procuram estes enquanto espectadores ou praticantes de modalidade específica no lazer, juntamente com os apelos promovidos pela indústria cultural em relação ao consumismo exacerbado sobre os respectivos produtos que acompanham os mitos/ídolos esportivos. Ao mesmo tempo em que reforçam o racionalismo sistêmico figurado nas relações capitalistas existentes na contemporaneidade.

Os educandos, da Educação Básica, não vivenciam o esporte apenas em aulas de Educação Física, mas, também, no ambiente da comunidade onde eles residem, seja através dos meios midiáticos de comunicação, dos familiares e das relações de comunicação com outros expoentes.

Na Educação Física da Educação Básica o esporte pode, assim como a escola, reforçar as relações capitalistas existentes na sociedade. Não esqueçamos que, o Projeto Político Pedagógico da “instituição escolar” também abrange a componente curricular “Educação Física”, assim a escolha metodológica será a mesma para ambas.

Caso seja escolha da comunidade escolar a defesa dos meios capitalistas e excludentes como deliberações a serem seguidas pela escola, esta optará pela abordagem tradicional do ensino. Da mesma forma, a componente curricular Educação Física elegerá a concepção técnico-esportiva para direcionar os procedimentos educacionais dos professores dessa área de conhecimentos.

As escolas em seus Projetos Político Pedagógicos direcionam um ideal de “ser humano” e “sociedade”, é uma escolha que vai ao encontro das pretensões da comunidade escolar, podendo, assim, manter e/ou reforçar a sociedade atual ou promover a sua

transformação como um processo educativo conscientizador, de luta, pela construção de uma sociedade justa e igualitária.

Os Cursos de Formação de Professores em Educação Física Escolar devem preparar seus Acadêmicos, com os saberes da área, para atuação em diversas propostas/situações que poderão vir a enfrentar na docência em escolas. Quando estas evidenciam no Projeto Político Pedagógico a transformação do ensino e/ou a educação emancipatória se faz necessário que a Licenciatura promova tal construção didático-metodológica.

Compreendo que, no curso de Licenciatura do CEFD/UFSM a temática ‘transformação dos esportes’ e/ou ‘os esportes e suas transformações’ deve estar pautada nos objetivos de todas as disciplinas que direcionam os conhecimentos sobre o ensino dos esportes, independente de ser individual ou coletivo.

Logo, entendo que toda e qualquer transformação relacionada com os esportes e/ou jogos esportivos no ambiente escolar tem-se que considerar as implicações e influências sociais do mesmo na vida dos educandos, do contrário não estará contemplando o projeto de escolas que visam tal transformação do ensino.

Os professores universitários de disciplinas que tematizam o ensino dos esportes devem, em um primeiro momento, conhecer a historicidade de cada Acadêmico, pois somos únicos, biológico e socialmente, e compreendemos o mundo a partir de nossas vivências. Para, perceber como ele se constituiu nos componentes individual, cultural, econômico, político e social relacionados com o movimento humano e que vivenciou nas diversas fases de sua vida, no “se-movimentar” na cultura familiar, na escola de Educação Básica, na comunidade onde residiu/reside e, também, as culturas esportivas.

O senso comum dos Acadêmicos, sobre o ensino dos esportes, tem de ser levado em consideração para que o professor tenha uma uniformidade de compreensões em um momento cultural na construção da identidade do grupo. Onde, cada ação histórica deve se inserir coletivamente para a obtenção da mesma finalidade.

Os relatos dos Acadêmicos sobre a multiplicidade das manifestações culturais nos esportes e na Educação Básica fornecem subsídios para que os professores possam identificar as concepções de ensino que foram vivenciadas em aulas de Educação Física.

Como vivemos em sociedade e o esporte é um produto das relações sociais, nada mais coerente do que interpretá-lo a partir de suas implicações no mundo de nossas vidas. Onde, as ações comunicativas na sala de aula deixam de tratar do ensino dos esportes como um conteúdo fechado para aplicação na Educação Física Escolar e passam a ser

compreendidos indissociavelmente dos elementos culturais, políticos, econômicos e sociais para que os movimentos esportivos sejam problematizados por uma reflexão crítica.

O processo permanente da formação de professores na Licenciatura em Educação Física ocorre nas ações comunicativas, onde transformamos e somos transformados numa perspectiva cognitiva, social e cultural, juntamente com nossa constituição histórica. Construimo-nos como profissionais da educação em um compromisso com o movimento de auto-reflexão na crítica aos elementos sistêmicos que incessantemente invadem o mundo da vida.

O desenvolvimento da consciência crítica surge como uma luz no fim do túnel para que possamos enfrentar a realidade em constante transição, um ser que está inserido e interage com o mundo, onde, no mundo acontecem diferentes manifestações culturais, sociais e políticas que o completam.

Como um todo, o mundo da vida só atinge o campo da visão no momento em que nos colocamos como que às costas do ator e entendemos o agir comunicativo como elemento de um processo circular no qual o agente não aparece mais como iniciador, mas como um produto de tradições nas quais ele está inserido, de grupos solidários aos quais ele pertence e de processos de socialização e de aprendizagem, a rede de ações comunicativas forma o meio através do qual o mundo da vida se reproduz (HABERMAS, 1990, p. 95).

O mundo da vida dos três Acadêmicos percorreu trajetórias diferentes que foram pontuadas em ciclos históricos em particular, ambientes das comunidades que freqüentaram e fizeram escolhas onde determinaram o processo em permanente construção, que é a vida. A profissão de Licenciatura em Educação Física está inserida no processo e seu desenvolvimento, assim como a vida, se transforma constantemente nas relações de comunicação do cotidiano da sociedade com seus sistemas.

Procuramos, até este instante, contribuir com uma particular interpretação investigativa e/ou uma formalidade de relevância para a comunidade acadêmica, do contrário não existiria a apreciação da dissertação. No entanto, a idéia inicial para esta pesquisa era analisar todas as ações de fala na disciplina “Laboratório de Educação Física II” o que aumentaria as laudas em demasia para uma dissertação.

Deu-se o término de mais um ciclo do processo na formação permanente que foi desenvolvido nas crises epistemológicas para compreensão/apropriação do complexo referencial teórico utilizado para direcionar a presente pesquisa e enquanto objetivo cognitivo elencado previamente pelo pesquisador.

Esperamos ter contribuído minimamente para o caso estudado, para a comunidade do CEFD/UFSM e para a comunidade científica em geral.

7. REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.

_____. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. **Theodor W. Adorno**: Sociologia. Traduzido por: Flávio R. Kothe, Aldo Onesti, Amélia Cohn. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994a.

_____. A indústria cultural. In: COHN, G. **Theodor W. Adorno**: Sociologia. Traduzido por: Flávio R. Kothe, Aldo Onesti, Amélia Cohn. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994b.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. La sociedad: lecciones de Sociologia. Buenos Aires: Proteo, 1969.

_____. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido A. de Almeida. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

AZEVEDO, T. M. C. de. O controle do corpo na escola (algumas questões de gênero). In: I Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. **Anais...**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1996. p.19-21.

BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Comentários sobre a educação do corpo nos “textos pedagógicos”... **Revista Perspectiva**. Florianópolis, Florianópolis, SC, v. 21, n. 1, p. 13-37, jan./jun.2003.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUZA, E. S. de; VAGO, T. M. (Orgs.). **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997. p. 13-23.

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

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

BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E.; DELLA FONTE, S. S.; FRADE, J. C.; PAIVA, F.; PIRES, R. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FERNSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. V. 7. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Parecer CNE/CEB 16, de 3 de julho de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf>. Acesso em: 11 set. 2006.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo. Cortez, 1992.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; SANTOS JÚNIOR, S. L. dos; KRÜGER, L. G.; SILVA, M. S. da; ZANINI, M. C.; KRUG, H. N. A prática pedagógica do professor de educação física no ensino fundamental em Santa Maria (RS). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXIII, 2004, Pelotas. **Anais...** Pelotas, [s.n.], 2004. 1 CD-ROM.

CORACINI, M. J. R. F. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas/Chapecó: Unicamp/Argos, 2003.

CRISTINO, A. P. da R.; KRUG, H. N. A nova licenciatura em Educação Física da UFSM na perspectiva discente: um estudo descritivo. In: KRUG, H. N. (Org.). **Dizeres e fazeres sobre formação de professores de Educação Física**. 1 ed. Santa Maria: [s. n.], 2007.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

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

_____. Cultura. In: GONZÁLEZ, F. J.; FERNSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, v. 5, n. 2, 1999.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessário à prática educativa. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. **A teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FEIL, I. T. S. Pesquisa etnográfica: ainda um mito para muitos. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Caderno de pesquisa do Programa de Mestrado em Educação**. Santa Maria: Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria, n. 65, 1995.

GEUSS, R. **Teoria crítica**: Habermas e a Escola de Frankfurt. Campinas: Papyrus, 1988.

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

GOERGEN, P. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. In: DALBOSCO, C. A.; TROMBETTA, G. L.; LONGHI, S. M. **Sobre Filosofia e educação**: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da prática pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**, com um novo posfácio. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**, Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988a.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**, Tomo II. Crítica de la razón funcionalista. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988b.

_____. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990a.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990b.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. 2 ed. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Cátedra, 1994.

_____. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

_____. **Problemas de legitimación en el capitalismo tardío**. Traducción de José Luis Etcheverry. Madrid: Cátedra, 1999.

_____. **Aclaraciones a la ética del discurso**. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Trotta, 2000.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2 ed. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Quais os rumos da educação física? In: KUNZ, E.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Orgs.). **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e esportes**. Ijuí: Unijuí: 2004.

HILDEBRANDT, R; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massa. In: ADORNO, T. W. [Et. al.]. **Teoria da cultura de massa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KRUG, H. N.; MENEZES FILHO, F. dos S.; BELTRAME, V. O seminário reflexivo na formação em serviço de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). In: KRUG, H. N. **Formação de professores reflexivos**: ensaios e experiências. Santa Maria: O Autor, p. 103-114, 2001.

KRUG, H. N. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física**, 2004. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. O mundo vivido na trajetória acadêmica da formação profissional em educação física. In: KRUG, H. N. (Org.). **Dizeres e fazeres sobre formação de professores de educação física**. 1 ed. Santa Maria: [s. n.], 2007.

KUNZ, E. Ciência e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** 17 (2), jan/1996.

_____. **Educação Física: ensino e mudanças**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2001a.

_____. **Transformação didático pedagógica do esporte**. 4ª Ed. Ijuí: Unijuí, 2001b.

_____. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. 2ed. Ijuí, Unijuí, 2001c.

_____. (Org.). **Didática da Educação Física 2**. Ijuí, Unijuí, 2002.

LANDAU, G. O esporte e os mundos da vida: os movimentos esportivos que se ancoram no mundo de vida e seus significados para a Educação Física. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Orgs.). **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006.

LIMA, H. L. A. de. Ciências do esporte. In: GONZÁLEZ, F. J.; FERNSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

LORENZ, C. F.; TIBEAU, C. Educação Física no ensino médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 9, v. 66, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARASCA, M. Estética. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MASCHIO, V.; BACCIN, V. C.; SILVA, M. S. da; BOTH, V. J.; KRUG, H. N. A escolha dos cursos de educação física e pedagogia, pelos acadêmicos da UFSM, em relação à educação. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11ª, Santa Maria, **Anais...**, Santa Maria, 2005.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCUSE, H. **El hombre unidimensional**: ensayo sobre la ideologia de la sociedad industrial avanzada. Traducción del Antonio Elorza. Barcelona: Planeta-Agostini, 1993.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

MARTINELLI, C. R.; MERIDA, M.; RODRIGUES, G. M.; SOUZA, J. X. de. Educação Física no ensino médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.

MOLINA NETO, V. **A prática do esporte nas escolas de 1º e 2º graus**. 2 ed. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1996.

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.

_____. Formação permanente. In: GONZÁLEZ, F. J.; FERNSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas/Rio de Janeiro: Autores Associados/Prosul, 2003.

MÜHL, E. H. **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF, 2003.

_____. Pressupostos da construção subjetiva e da reconstrução coletiva dos saberes da sala de aula. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. (Orgs.). **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e movimento infantil: simbolismo e jogo**. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

PAIVA, F. S. L. de. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Coords.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas/Rio de Janeiro: Autores Associados/PROSUL, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, p. 27-52, 1998a.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, p. 53-66, 1998b.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, p. 353-380, 1998c.

PIRES, G. de L. Globalização da economia/Mundialização da cultura. In: GONZÁLEZ, F. J.; FERNSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

QUANTZ, R. A. On critical ethnography. In: LECOMPT, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. **The handbook of qualitative research in education**. Califórnia: Academic Press, 1992. p. 447-505.

ROCHEFORT, R. S. **Desporto na Escola: Competição ou Cooperação?** In: Pereira, F. M. e Rigo, L. C. (Orgs.). **Educação Física, Esporte e Escola**. Pelotas: UFPEL, 1996.

ROGERS, R. An introduction to critical discourse analysis in education. In: ROGERS, R. (Org.). **An introduction to critical discourse analysis in education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 1-18.

ROSENGARDT, R. Conteúdo. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

SANTIN, S. **Da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. 3 ed. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 2001.

SANTOS JÚNIOR, S. L. dos; KRUG, H. N. Extensão universitária e formação inicial de professores de educação física: uma análise crítica. In: KRUG, H. N. (Org.). **Dizeres e fazeres sobre formação de professores de educação física**. 1 ed. Santa Maria: [s. n.], 2007.

SCHWENGBER, M. S. V. Corpo-sujeito. In: GONZÁLEZ, F. J.; FERNSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

SILVA, K. C. M. da. Do desejo à realidade: investigando as expectativas quanto à formação profissional dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física da UFSC. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIV, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: [s.n.], 2005. 1 CD-ROM.

SILVA, E. W. da. Senso comum. In: GONZÁLEZ, F. J.; FERNSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 386-390.

SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. O estágio curricular supervisionado e a formação inicial do licenciando em Educação Física: a compreensão da ação pedagógica em Educação Física escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, II, Santa Maria, **Anais/Artigos Completos**, Santa Maria: [S.N.], 2006. 1 CD-ROM.

SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. Os sentimentos satisfação e insatisfação dos professores de educação física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 1, v. 115, 2007.

SILVA, M. S.; BACCIN, E. V. C.; MASCHIO, V.; BOTH, V. J.; KRUG, H. N. O entendimento de futuros professores de Pedagogia sobre as aulas de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXIV., Pelotas. **Anais...** Pelotas, 2005.

SILVEIRA, J.; BASEI, A. P.; MASCHIO, V.; SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. A história de vida das professoras de Educação Física: precedendo a formação inicial. In: SEMINÁRIO DE

EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, II, Santa Maria, **Anais...** Santa Maria: [s.n.], 2007. 1 CD-ROM.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. A Educação Física Escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes Europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

VAZ, A. F. Dominar a natureza, educar o corpo: notas conceituais a partir do tema da Mímesis em Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. <http://www.efdeportes.com/> **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 5 - N° 27 - Noviembre de 2000.

_____. Marxismo ocidental, Antonio Gramsci, Escola de Frankfurt. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, Florianópolis, SC, v.20, n.2, p.425-442, jul./dez. 2002.

_____. Da polifonia do corpo à mutiplicidade de sua educação. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, Florianópolis, SC, v. 21, n. 1, p. 07-11, jan./jun.2003.

_____. Corporalidade e formação na obra de Theodor W. Adorno: questões para a reflexão crítica e para as práticas corporais. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 21-49, jul./dez. 2004.

TREBELS, A. H. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “se-movimentar”. KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Orgs.). **Educação Física crítico-emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S.; BÚRIGO, C. C. D.; COLAO, M. M. A formação do educador como pesquisador. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; OYARZABAL, G. M.; ORTH, M. A.; GUTIÉRREZ, S. de S. (Orgs.). **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

TÜRCKE, C. O belo irresolvido: Kant e a tirania do relativismo na arte. In: CÉRON, I. P.; REIS, P. **Kant: crítica e estética na modernidade**. São Paulo: SENAC São Paulo, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (Brasil). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física Licenciatura Plena**: implementado no ano de 2005. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2004.

VERENGUER, R. de C. G. Preparação profissional em Educação Física. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, V, Rio Claro, **Anais...** Rio Claro: Universidade do Estado de São Paulo, p. 74, 1995.

WITTROCK, L. **La investigación de la enseñanza**. v. I, II, III. Buenos Aires: Paidós, 1989.

APÊNDICE

APÊNDICE A
ROTEIRO DA HISTÓRIA DE VIDA

- VIDA EM FAMÍLIA

- 1) Comente sobre as primeiras experiências com o movimento no âmbito familiar (principalmente antes de ingressar na escola)?
- 2) Comente sobre a cultura do ambiente familiar com relação ao movimento?
- 3) Houve algum fato/situação marcante neste período de sua vida?

- A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO ESCOLAR

- 4) Como foi a Educação Física no Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª séries?
- 5) Houve algum fato/situação marcante neste período de sua vida?
- 6) Como foi a Educação Física no Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries?
- 7) Houve algum fato/situação marcante neste período de sua vida?
- 8) Como foi a Educação Física no Ensino Médio?
- 9) Houve algum fato/situação marcante neste período de sua vida?

- INTERVALO DE TRANSIÇÃO ATÉ A ENTRADA NA FORMAÇÃO INICIAL

- 10) Motivo pelo qual escolheu ser professor?
- 11) Motivo pelo qual escolheu ser professor de Educação Física?

- A FORMAÇÃO INICIAL

- 12) Comente brevemente sobre o começo do curso de formação inicial?
- 13) Sobre a participação em projetos de Extensão? Quais as temáticas? Como foram?
- 14) Sobre a participação em projetos de Pesquisa? Quais as temáticas? Eram sobre escola?
- 15) Dentre as disciplinas freqüentadas no começo do curso, faça um breve comentário e sua participação/aproveitamento?

• 1º SEMESTRE

- CEF 1003 – Laboratório de Produção de Textos
- CEF 1007 – Laboratório de Atividades Esportivas Contemporâneas
- DEI 1003 – Laboratório de Educação Física I
- DEI 1004 – Ludicidade e Educação Física
- FUE 141 – Fundametnos históricos, filosóficos e siciológicos da educação
- MFG 1016 – Morfofisiologia dos sistemas
- MTD 1006 – Currículo em Educação Física
- MTD 1007 – Seminário em Educação Física

• 2º SEMESTRE

- CEF 1002 – Bases Biofisiológicas do Movimento Humano
- DEC 1000 – Laboratório de Educação Física II
- DEI 1009 – Capoeira na Escola
- DEI 1010 – Ginástica
- FUE 1013 – Psicologia da Educação A
- DEC 1001 - Atividades Aquáticas

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONCESSÃO INSTITUCIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO, SABERES E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL

Eu, _____, coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), venho por meio desta carta apresentar o aluno Marcio Salles da Silva, matrícula 2660371, autor do projeto intitulado: “A Formação de Professores em Educação Física e sua relação com o mundo da vida”, para a coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM. Sendo que, o referido aluno necessita acompanhar as aulas da disciplina “Laboratório de Educação Física II” (DEC 1000) do segundo semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, no campo de investigação para realização de pesquisa do curso de Mestrado em Educação.

Santa Maria, _____ de _____ de 2008.

ANEXO B
TERMO DE CONSEÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO, SABERES E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL

Eu, _____, aceito participar das entrevistas, bem como autorizo e concedo os direitos de publicação anônima, integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citação, da minha entrevista gravada no dia _____, transcrita e lida no dia _____, o pesquisador Marcio Salles da Silva, matrícula 2660371, autor da investigação intitulada: “A Formação de Professores em Educação Física e sua relação com o mundo da vida”.

Santa Maria, _____ de _____ de 2007.

Assinatura

ANEXO C

REGRAS DO JOGO DE TACOS

Necessita-se de uma bolinha de borracha (as de tênis são as ideais...) e um par de "tacos" de madeira. A partida ocorre entre duas duplas, que se revezam na posse do taco e da bola. Como somente quem tem a posse do taco pode marcar pontos, a equipe que está na posse da bola deve fazer tudo para "tomar" o taco.

A uma distância não muito grande, talvez uns 30 metros (essa distância pode variar conforme a composição das duplas, masculino/feminina, adulto/criança, crianças pequenas, etc), cada equipe marca no chão, com giz ou outro material, uma "cela", que nada mais é que um círculo no chão.

Sugire-se o diâmetro aproximado de um metro. Dentro da "cela" fica a "casinha", uma garrafa pet de plástico, que possa ser derrubada. Decide-se, por sorteio, qual dupla inicia com o taco. Esta tem a função de defender a "casinha" da bola lançada pelos adversários. Ao mesmo tempo, acertando-se uma tacada, fazendo-se com que a bola corra para longe, pode-se tentar marcar um ponto. Para isso, a equipe dos tacos deve trocar de lugar, isto é, devem correr em direção a "cela" e a "casinha" opostos a que se encontram defendendo e durante o percurso, bater um taco no outro.

Cada lançamento da bola, visando a "casinha" colocada no lado oposto, deve ser feito tomando-se por base a casinha mais próxima. Não se pode ultrapassá-la para se efetuar o lançamento. Feito isto, o defensor da casinha visada pode tentar rebater a bola lançada, mas não é obrigado a fazê-lo. Se não acertar, o jogador adversário que está atrás da casinha visada, passará a ter a posse da bola e fará o lançamento contra a casinha oposta. O jogador que está com o taco, deve mantê-lo sempre dentro da cela, sob pena de ser "queimado" pela bolinha jogada pelo adversário e assim, entregar o taco.

Assim, "toma-se" o taco do adversário:

- derrubando-se a "casinha", num lançamento;
- queimando-se o jogador que não estiver com o taco na "cela";
- se ao tentar rebater uma bola, esta, após tocar o taco, for para trás da casinha protegida pelo jogador que tentou a rebatida. Neste caso a "entrega" do taco só ocorre se isto acontecer por três vezes;
- se após uma rebatida, um dos jogadores da dupla que está lançando a bola conseguir recuperá-la ainda no ar, isto é, antes que ela toque o chão;
- finalmente, se um dos jogadores que está com o taco, derrubar a "casinha" que tem obrigação de defender.

Quando se acerta uma tacada, o jogador que lançou a bola pode tentar interceptar a trajetória da mesma, a fim de ficar mais perto da "cela" do adversário. É a única possibilidade de se fazer um lançamento a frente da "cela". Neste caso, podem os jogadores defensores pedir "dois tacos". Os atacantes podem pedir "um taco". Leva quem gritar primeiro... Nesse momento, os dois defensores "cruzam" os tacos a frente da casinha a ser defendida, mas não podem mover os tacos. Esta estratégia deve ser usada somente em lançamentos muito próximos... Obviamente, em caso de rebatida, os jogadores devem voltar às suas "celas" antes de iniciar a corrida para a marcação de pontos.

O jogo termina quando se atinge o número de pontos combinados (3, 5, 7, 10, etc...) sendo que no último ponto, os tacos devem ser colocados cruzados no meio do caminho entre as duas "celas".

Conforme site: < <http://www.jogos.antigos.nom.br/tacos.asp>>

Acessado em: 30/01/2008

ANEXO D

FUTEBOL AMERICANO ADAPTADO

Principais regras:

1. São cinco jogadores em cada equipe;
2. A quadra pode ter qualquer tipo de piso, com as medidas de 60 m x 30 m (a de futebol americano tem 90 m x 45 m);
3. A bola é a mesma do futebol americano – ou qualquer outra de forma recreativa;
4. Pode ser usado qualquer tipo de calção, camiseta e tênis;
5. Cada partida deve ser dividida em dois tempos de 15 minutos, mas pode variar de acordo com a idade dos atletas;
6. O *touchdown* (equivalente ao gol) é marcado quando o atleta cruza a linha de fundo do adversário conduzindo a bola. São marcados seis pontos, com direito a mais uma tentativa que vale outro ponto;
7. Deve ser usado um cinto para flag ou fitas de tecido ou plástico com 40 cm x 5 cm de largura, colocadas na cintura;
8. Cada equipe tem três chances de avançar até o meio da quadra. Se não conseguir, perde a posse de bola – ao cruzar a metade, tem mais três chances de jogadas para chegar ao *touchdown*;
9. Uma equipe perde a posse de bola quando o ataque é interrompido pelo adversário, ou seja, a defesa deve simplesmente remover a flag do atacante de posse da bola ou interceptar o passe;
10. Não pode haver qualquer tipo de contato físico voluntário, como bloqueios ou empurrões; e,
11. Os árbitros em quadra são dois.

Obs.: Na aula foi realizada a prática conhecida como "Touch" onde a jogada é paralisada quando o defensor encosta ambas as mãos no atacante que está com a posse de bola!