

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

Juliano de Melo da Rosa

**O CEFD/UFSM NA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS À EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR ENTRE 1970 E 2004**

**Santa Maria, RS  
2017**

**Juliano de Melo da Rosa**

**O CEFD/UFSM NA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS À EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR ENTRE 1970 E 2004**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS  
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rosa, Juliano de Melo

O CEFD/UFSM na Atribuição de Sentidos à Educação Física Escolar entre 1970 e 2004 / Juliano de Melo Rosa.- 2017.  
262 p.; 30 cm

Orientador: Jorge Luiz da Cunha

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Educação Física Escolar 2. Sentidos da Educação Física  
3. História do CEFD/UFSM I. da Cunha, Jorge Luiz II.  
Título.

**Juliano de Melo da Rosa**

**O CEFD/UFSM NA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS À EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR ENTRE 1970 E 2004**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

**Aprovado em 14 de dezembro de 2017:**

---

**Jorge Luiz da Cunha, Prof. Dr.**  
(Presidente/Orientador)

---

**Mozart Linhares da Silva, Prof. Dr.** (UNISC)

---

**Cláudia Regina Costa Pacheco, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.** (IFRS)

---

**Antonio Guilherme Schmitz Filho, Prof. Dr.** (UFSM)

---

**José Iran Ribeiro, Prof. Dr.** (UFSM)

Santa Maria, RS  
2017

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador e amigo Jorge Luiz da Cunha, pela confiança, liberdade e pela presença decisiva ao longo dessa minha jornada formativa.

Ao meu amigo Antonio Guilherme, por ser um incentivador de todos os meus passos na pós-graduação.

Aos meus familiares e amigos, por todo o suporte necessário, nos 'bastidores', nos diferentes momentos de construção da tese.

À minha mãe, Luiza, por todo o amor e dedicação em me conduzir, desde sempre, pelos melhores caminhos.

À minha avó, Iraci, pela atenção, cuidado e amor ao longo de todos esses anos.

À Priscila, pelo carinho, dedicação, escuta e auxílio nas incontáveis revisões e ajustes realizados para a construção desse trabalho.

## RESUMO

### O CEFD/UFSM NA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ENTRE 1970 E 2004

AUTOR: Juliano de Melo da Rosa  
ORIENTADOR: Jorge Luiz da Cunha

Esse trabalho representa um estudo sobre o Centro Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a partir de uma perspectiva histórica. O objetivo principal, aqui, é compreender os sentidos estabelecidos pelo CEFD sobre a Educação Física Escolar, entre 1970 e 2004. Uma iniciativa que se deve ao reconhecimento do considerável alcance das ações dessa instituição em nossa sociedade e a influência que isso pode representar nas iniciativas educacionais mediadas pelo movimento humano nas escolas. Para contemplar o objetivo proposto, o encaminhamento metodológico envolveu a realização de entrevistas de História Oral, modalidade histórias temáticas, com cinco docentes vinculados ao curso de graduação durante o recorte temporal elencado; a consulta a registros documentais com informações a respeito das atividades do Centro de Educação Física; e o estudo de abordagens bibliográficas referentes ao trabalho promovido pelo CEFD ao longo dos anos. As informações obtidas com as diferentes fontes foram interpretadas individualmente e em conjunto, com base na lógica interna e nas referências contextuais dos conteúdos apresentados, levando-nos a um restabelecimento das intervenções educacionais promovidas na Instituição e, com elas, a um conjunto de sentidos atribuídos à Educação Física Escolar. Os indícios apontam para um excelente trabalho formativo desenvolvido com base nas Ciências Naturais e Exatas, a partir de um estreito vínculo com o fenômeno esportivo. Tal tendência suscitou relações de aprendizagem pautadas, predominantemente, por ações de cunho técnico, gerando, entre outras coisas, uma concepção instrumental acerca da motricidade humana na formação de licenciados. Essas concepções derivaram para o entendimento do que deveria ser a Educação Física no contexto escolar, não contemplando, inclusive, algumas determinações legais quanto à prioridade de perspectivas críticas e de promoção da autonomia discente na graduação. Desvios dessa ordem foram interpretadas à luz do Pensamento Sistêmico e do Pensamento Complexo, considerando-se as noções de sistemas, pontos de alavancagem e ecologia da ação nos processos organizacionais gerados institucionalmente. Isso permitiu o reconhecimento do caráter de aparelho de Estado e de aparelho social apresentado pelo CEFD, de forma simultânea. O que o levou, entre outras coisas, a produzir concepções sobre a Educação Física Escolar a partir de influências ambientais em lógicas não necessariamente lineares. Tais considerações figuram como resultado de um arranjo teórico-metodológico sem correspondência em outros trabalhos, constituindo-se, portanto, de forma original.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Sentidos da Educação Física. História do CEFD/UFSM.

## ABSTRACT

### CEFD/UFSM ON THE ATTRIBUTION OF MEANINGS TO SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

AUTHOR: Juliano de Melo da Rosa  
ADVISOR: Jorge Luiz da Cunha

The present work represents a study about the Physical Education and Sports Centre (CEFD) of Santa Maria Federal University (UFSM) from a historical perspective. The main objective here is to comprehend the different meanings assigned by the CEFD to School Physical Education among the years of 1970 and 2004. This is an initiative that exists due to the recognition of the significant reach of the institution's actions in our society and the influence that can represent to the educational initiative mediated by the human movement at schools. In order to contemplate the intended purpose, the methodology involved the execution of interviews about oral history, a category of thematic histories, with five teachers of the graduation course during the mentioned period; the enquiry to document records with information about the Physical Education Centre activities; and the study of bibliographies about the work promoted by the CEFD over the years. The gathered information with the different sources were individually and jointly interpreted, based on the internal logic and the contextual references of the presented contents, taking us to a re-establishment of the educational interventions promoted on the Institution and, with them, to a set of meanings assigned to School Physical Education. The signs point to an excellent formative work developed based on Natural and Exact Sciences, stem from a close link with the sportive phenomenon. This tendency raised implemented learning relations, predominantly, by technical actions, generating, among other things, an instrumental conception of the human motricity on the graduates teaching. This concepts derived to the understanding of what should be Physical Education on the school context, not contemplating, moreover, some legal determinations about the priorities of critical perspectives and the promotions of the undergraduate student autonomy. Diversions of this order were interpreted in the light of the Systemic Thinking and Complex Thinking, considering the notions of systems, leverage points and ecology of the action on the organizational processes institutionally generated. That allowed the recognition of the character of State apparatus and social apparatus presented by the CEFD simultaneously. Which leded it, among other things, to produce conceptions of School Physical Education based on environmental influences in not necessarily linear logics. Such configurations include as a result of an theoretical-methodological arrangement unrelated with other works, becoming, therefore, original.

**Keywords:** School Physical Education. Meanings of Physical Education. History of CEFD/UFSM.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Trabalhos de Ensino, pesquisa e extensão – 1975.....	134
Gráfico 2 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1976.....	135
Gráfico 3 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1977.....	135
Gráfico 4 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1978.....	136
Gráfico 5 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1979.....	136
Gráfico 6 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1980.....	137
Gráfico 7 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1981.....	137
Gráfico 8 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1982.....	137
Gráfico 9 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1983.....	138
Gráfico 10 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1984.....	138
Gráfico 11 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1985.....	139
Gráfico 12 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1988.....	139
Gráfico 13 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1989.....	140
Gráfico 14 - Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1990.....	140
Gráfico 15 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1991.....	140
Gráfico 16 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1992.....	141
Gráfico 17 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1993.....	142
Gráfico 18 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1994.....	142
Gráfico 19 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1995.....	143
Gráfico 20 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1996.....	143
Gráfico 21 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1997.....	144
Gráfico 22 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1998.....	145
Gráfico 23 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1999.....	145
Gráfico 24 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 2000.....	146
Gráfico 25 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 2001.....	146
Gráfico 26 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 2002.....	147
Gráfico 27 – Total de Trabalhos do Período - Ensino, Pesquisa, Extensão.....	149
Gráfico 28 – Dissertações - 1981.....	150
Gráfico 29 – Dissertações - 1982.....	150
Gráfico 30 – Dissertações - 1983.....	151
Gráfico 31 – Dissertações - 1984.....	151
Gráfico 32 – Dissertações - 1985.....	151
Gráfico 33 – Dissertações - 1986.....	152
Gráfico 34 – Dissertações - 1987.....	152
Gráfico 35 – Dissertações - 1988.....	153
Gráfico 36 – Dissertações - 1989.....	153
Gráfico 37 – Dissertações - 1990.....	153
Gráfico 38 – Dissertações - 1991.....	154
Gráfico 39 – Dissertações - 1992.....	154
Gráfico 40 – Dissertações - 1993.....	155
Gráfico 41 – Dissertações - 1994.....	155
Gráfico 42 – Dissertações - 1995.....	156
Gráfico 43 – Dissertações - 1996.....	156
Gráfico 44 – Dissertações - 1997.....	157
Gráfico 45 – Dissertações - 1998.....	157
Gráfico 46 – Dissertações - 1999.....	157
Gráfico 47 – Dissertações - 2000.....	158



Gráfico 48 – Dissertações - 2001.....	158
Gráfico 49 – Dissertações - 2002.....	159
Gráfico 50 – Dissertações - 2003.....	159
Gráfico 51 – Dissertações - 2004.....	160
Gráfico 52 – Teses de Doutorado - 1995.....	160
Gráfico 53 – Teses de Doutorado - 1996.....	161
Gráfico 54 – Teses de Doutorado - 1999.....	161
Gráfico 55 – Teses de Doutorado - 2000.....	162
Gráfico 56 – Teses de Doutorado - 2001.....	162
Gráfico 57 – Teses de Doutorado - 2002.....	162
Gráfico 58 – Teses de Doutorado - 2003.....	163
Gráfico 59 – Teses de Doutorado - 2004.....	163
Gráfico 60 – Trabalhos de Extensão.....	197

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 O CAMINHO PARA O PROBLEMA DE PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
<b>3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>24</b>
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA DOCUMENTAL.....	29
3.1.1 Os documentos escritos.....	31
3.1.2 Procedimentos na Pesquisa Documental.....	32
3.1.3 A interpretação.....	34
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA NARRATIVA.....	34
3.3 A HISTÓRIA ORAL.....	38
3.4 ASPECTOS ÉTICOS NA HISTÓRIA ORAL.....	42
3.5 A TRANSIÇÃO.....	44
3.6 A INTERPRETAÇÃO.....	45
<b>4 CONDIÇÕES E CONHECIMENTOS PRÉVIOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....</b>	<b>48</b>
4.1 O PENSAMENTO SISTÊMICO E O PENSAMENTO COMPLEXO.....	48
<b>5. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS CAMINHOS NO BRASIL.....</b>	<b>59</b>
5.1 ASPECTOS LEGAIS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA.....	72
5.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	83
<b>6 A HISTÓRIA DO CEFD/UFSM: APONTAMENTOS INICIAIS.....</b>	<b>89</b>
6.1 A UFSM.....	89
6.2 O CEFD.....	90
6.3 PÓS-GRADUAÇÃO NO CEFD.....	101
<b>7 AS NARRATIVAS.....</b>	<b>109</b>
7.1 A TÔNICA DAS NARRATIVAS.....	109
7.1.1 Colaborador A.....	109
7.1.2 Colaborador B.....	113
7.1.3 Colaboradora C.....	116
7.1.4 Colaborador D.....	119
7.1.5 Colaborador E.....	123
7.2 O CONJUNTO DAS ENTREVISTAS.....	125
<b>8 A PESQUISA DOCUMENTAL.....</b>	<b>133</b>
8.1 TRABALHOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	134
8.2 DISSERTAÇÕES.....	149
8.3 TESES DE DOUTORADO.....	160
8.4 DOCUMENTOS RELACIONADOS A CURRÍCULOS.....	164
8.4.1 Escola Superior de Educação Física/Setor de Esportes/Projetos e Estruturas – 1969.....	164
8.4.2 Relatório do Curso de Educação Física - 1970.....	165
8.4.3 Catálogo Geral da UFSM - 1978.....	166
8.4.4 Ementário 1980/81.....	167
8.4.5 Ementário UFSM - 1994 e Ementário UFSM - 1996/1997.....	169
8.4.6 Projeto Pedagógico – 1990.....	170
8.4.7 Projeto do Curso de Pós-Graduação em Nível de Mestrado.....	175
8.4.8 Curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano – código: 925 – Disciplinas do Curso de Mestrado.....	177

<b>8.4.9 Solicitação de cooperação externa – UFSM/CEFD/FRANÇA-1987.....</b>	<b>178</b>
<b>8.5 DOCUMENTOS RELACIONADOS A PLANOS DE AÇÃO INSTITUCIONAIS.....</b>	<b>179</b>
<b>8.5.1 Relatório do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas - 1979.....</b>	<b>179</b>
<b>8.5.2 Plano De Ação: Reprogramação Das Metas - 1984.....</b>	<b>180</b>
<b>8.5.3 Ofício nº 067/87.....</b>	<b>181</b>
<b>8.5.4 Plano Estratégico 1987/1989 – Departamento de Desportos Coletivos.....</b>	<b>181</b>
<b>8.5.5 Projeto De Conclusão e Ampliação da Área Física da UFSM.....</b>	<b>182</b>
<b>8.5.6 Plano Estratégico do Centro de Educação Física e Desportos – 1988/1989 - DMTD.....</b>	<b>182</b>
<b>8.5.7 Plano Estratégico 1988/1989 – DDI/DDC.....</b>	<b>183</b>
<b>8.5.8 Plano Estratégico 1989/1990 – Centro de Educação Física e Desportos.....</b>	<b>185</b>
<b>8.6 PPC/CEFD/UFSM/CURSO DE LICENCIATURA PLENA - 2005.....</b>	<b>185</b>
<b>9 RELAÇÕES ENTRE AS NARRATIVAS E AS DEMAIS FONTES.....</b>	<b>187</b>
<b>9.1 O CARÁTER PRÁTICO DAS AULAS.....</b>	<b>187</b>
<b>9.2 O ESPORTE.....</b>	<b>190</b>
<b>9.3 DECRÉSCIMO DE ATIVIDADES PRÁTICAS.....</b>	<b>194</b>
<b>9.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....</b>	<b>198</b>
<b>9.5 OS ESTÁGIOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....</b>	<b>204</b>
<b>9.6 A EXTENSÃO.....</b>	<b>206</b>
<b>9.7 A PÓS-GRADUAÇÃO.....</b>	<b>207</b>
<b>9.8 INFLUÊNCIAS ESTRANGEIRAS.....</b>	<b>210</b>
<b>9.9 TESTES DE APTIDÃO.....</b>	<b>212</b>
<b>9.10 O CEFD E A DITADURA CIVIL/MILITAR NO BRASIL.....</b>	<b>214</b>
<b>9.11 APOSENTADORIAS NO CEFD.....</b>	<b>216</b>
<b>9.12 O CEFD COMO MODELO DA UFRGS.....</b>	<b>217</b>
<b>9.13 OS DOCENTES DO CEFD EM COMISSÕES NACIONAIS.....</b>	<b>218</b>
<b>10 O CEFD/UFSM E O PROBLEMA DO APARELHO.....</b>	<b>219</b>
<b>10.1 INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....</b>	<b>221</b>
<b>10.2 A CONDIÇÃO SISTÊMICA.....</b>	<b>226</b>
<b>10.3 AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO APARELHOS.....</b>	<b>229</b>
<b>10.4 O CEFD/UFSM E A ECOLOGIA DA AÇÃO.....</b>	<b>233</b>
<b>11 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>237</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>259</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>261</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A complexidade é uma característica marcante das sociedades contemporâneas, uma vez que se constituem a partir de diversidade e por uma multiplicidade de tessituras que concorrem, se contrapõem e se complementam produzindo o que Morin (2005) chamou de salto lógico, ou seja, qualidades emergentes que não podem ser produzidas isolando-se seus integrantes. A principal emergência derivada das coletividades humanas recebe o nome de cultura, compreendida como a totalidade dos modos de vida desenvolvidos, recriados e repassados de geração em geração na vida social (ABBAGNANO, 2007).

Para isso ocorrer uma série de processos organizacionais estabelecem determinados dinamismos nas relações entre os integrantes do todo social, sem que esses deixem de conservar seus traços de individualidade e de irredutibilidade ao conjunto do qual fazem parte. Tais processos ocorrem de forma acêntrica, policêntrica e, ao mesmo tempo, de forma centralizada.

De fato, é de se destacar nas organizações sociais modernas o papel do Estado enquanto estrutura sistêmica capaz de produzir regulação e emancipação no meio no qual opera. Concebido aqui como uma estrutura política, jurídica, normativa e coercitiva (ABBAGNANO, 2007), sua constituição envolve uma série de aparatos institucionalizados que lhe dão corpo, entre os quais está o que podemos chamar de aparelho educacional, encarregado de formar os cidadãos que, por sua vez, formam a sociedade e o próprio Estado.

O CEFD/UFSM<sup>1</sup> representa, justamente, uma organização dessa ordem e essa é a principal razão para o seu estudo nesse trabalho. Por se configurar como dispositivo que transforma informações em diferentes modos de imposição organizacional no meio – característica fundamental dos aparelhos sistêmicos – a Instituição contribuiu, historicamente, para a construção de concepções e tendências relacionadas ao movimento humano, inclusive, nos sistemas de educação formal. Assim, interessa-nos, aqui, compreender, especificamente, os sentidos por ela estabelecidos sobre a Educação Física Escolar entre os anos de 1970 e 2004, período no qual vigorou no Centro um único curso de graduação, Licenciatura Plena<sup>2</sup>.

Isso é importante porque envolve o restabelecimento de parte do que Bracht (1992) chamou de Cultura de Movimento, a partir do que a Instituição promoveu como adequado na

---

<sup>1</sup> Para se evitar exagero na repetição desse termo ao longo do trabalho serão utilizadas, também, as expressões: Centro, Centro de Educação Física e Instituição.

<sup>2</sup> Após esse período, surgiu uma divisão em dois cursos: Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Educação Física, alterando-se o modo de se promover a formação profissional na área por conta de determinações legais.

mediação das relações educacionais no espaço escolar. Aliás, é de se destacar que há uma variação significativa quanto ao que se admite como objetivos da Educação Física. Esses são baseados nas disciplinas científicas que a constituem enquanto área do saber, mas sem que seja possível definir cientificamente os fins últimos das aulas na escola. Assim, é possível priorizar a emancipação política dos alunos, seu desenvolvimento intelectual ou o desenvolvimento da saúde, a partir dos mesmos conteúdos e dentro do mesmo plano de ensino escolar anual (LOVISOLO, 1995). O CEFD teve papel significativo – embora não total – nessas definições, constituindo-se, inclusive, como referência nacional, tanto na graduação como na pós-graduação, em diferentes momentos da sua história.

Como as relações educacionais se processam sempre em função de um conceito de homem e sociedade previamente estabelecidos (BETTI, 1991), buscar compreender os objetivos, as tendências, os valores e os princípios disseminados pela Instituição acerca do que os indivíduos deveriam se tornar – em contrapartida ao que eram – configura-se como um passo significativo no reconhecimento da construção da nossa própria realidade cotidiana. Um acréscimo à consciência que pode nos levar a acréscimos na capacidade de ação, integrando, ainda que de maneira pontual, círculos virtuosos de transformações e evolução humana, social e cultural (MORIN, 2012a). Nesse caso específico isso pode se dar em suporte as próprias políticas públicas referentes à formação profissional na Educação Física, na forma de retroalimentação informacional sobre campo.

Para tanto, o que sustenta teoricamente esse estudo é o Pensamento Sistêmico e o Pensamento Complexo, em uma perspectiva complementar, uma vez que a lógica do primeiro é parte indispensável do segundo. Tais teorias são consideradas em suporte à compreensão das bases da organização social e, conseqüentemente, da organização das instituições. Com isso, constrói-se a tese elementar de que o CEFD/UFSM comporta em seus fundamentos, formas de organização sistêmica, aberta e ativa, a partir das quais desenvolve um papel de aparelho promovendo formação no campo da Educação Física. Nesse processo está sujeito à ecologia da ação, que representa a probabilidade das ações se perderem das suas finalidades nos meios complexos, da mesma forma que apresenta pontos de alavancagem, ou seja, regiões nas quais sua organização é mais sensível a influências ambientais, sendo capazes de promover alterações significativas na sua totalidade, uma vez mobilizadas, de alguma forma.

Deste modo, parte-se da compreensão de que o Centro de Educação Física desenvolveu, historicamente, processos formativos em meio a influências e influenciando o ambiente ao passo em que ‘jogou’ com interesses e interferências diversas, não lineares. Em conjunto essas condições levaram-no a estabelecer determinados sentidos sobre a Educação

Física Escolar, como tendências e concepções em dada direção por oposição a outras possíveis.

A noção de sentidos, aqui, é baseada em Vigotski (2008), para quem as palavras estão sujeitas a assumirem dimensões intelectuais e afetivas diferentes dos significados “dicionarizados”. Esses últimos são mais estáveis e representam uma das alternativas de sentido, ao passo que, em diferentes contextos, permanecem variáveis as possibilidades derivadas das expressões. Assim, por exemplo, a palavra ‘educação’ pode se referir a um processo relacional dinâmico e contínuo no qual a experiência sensível media a evolução intelectual, moral e física do indivíduo em direção a sua autonomia, mas também pode dizer respeito a simples transmissão de conhecimentos e habituação à disciplina.

Para compreender as intervenções educacionais promovidas pelo Centro de Educação Física em relação à Educação Física Escolar, nos primeiros capítulos desse trabalho foram consideradas informações que contextualizam a temática de estudo, em uma perspectiva ampla, como as bases teóricas e procedimentais que sustentam a busca, o tratamento e a interpretação dos dados, em resposta ao problema orientador da pesquisa. A fundamentação inicial se estende até o capítulo cinco – A Institucionalização da Educação Física e Seus Caminhos no Brasil.

No capítulo dois buscou-se esclarecer os desdobramentos que levaram à preocupação com o trabalho formativo desenvolvido pelo CEFD/UFSM em relação à Educação Física Escolar. Isso envolveu a consideração de parte de minha trajetória de vida, em função de haver relação íntima entre a experiência sensível e as escolhas, uma vez que essa está na matriz do próprio sistema conceitual humano (FELTES, 2003), influenciando a forma como concebemos e nos relacionamos no mundo.

Na mesma seção, é anunciado o problema de pesquisa, que consiste no questionamento sobre quais sentidos foram atribuídos pelo Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Santa Maria à Educação Física Escolar, no desenvolvimento das suas atividades formativas. O que se dá contemplando o intervalo entre 1970 e 2004, período no qual foi desenvolvido o curso de Licenciatura Plena em Educação Física, na Instituição. Nesse caso, detalha-se, também, a razão dessa escolha, que passa não somente por razões derivadas da experiência pessoal, mas pelo reconhecimento de um modo de formar profissionais de Educação Física que hoje não existe mais.

No capítulo três o encaminhamento metodológico é apresentado, a partir de quatro frentes de ação elementares na pesquisa: a consulta aos registros documentais sobre o trabalho desenvolvido na Instituição; o estudo de abordagens bibliográficas relacionadas à temática; a

realização de entrevistas de História Oral com docentes (colaboradores) que estiveram envolvidos com a formação desenvolvida no Centro; e a interpretação das informações obtidas por meio das diferentes fontes buscando identificar sentidos institucionais de ação à luz do Pensamento Sistêmico e do Pensamento Complexo<sup>3</sup>.

Nessa parte do texto são apresentados detalhes a respeito da localização dos documentos consultados, a discriminação das categorias nas quais foram classificados e os critérios gerais utilizados em torno do tratamento documental. São indicadas informações elementares a respeito da realização das entrevistas com os colaboradores, a forma como foram considerados estudos anteriores, de outros autores, sobre o CEFD, e como foram construídas as etapas do processo de interpretação dos dados obtidos. Para tanto, são também apresentadas fundamentações teóricas a respeito da pesquisa documental, da pesquisa narrativa e da História Oral – como uma vertente da pesquisa narrativa – de modo a ampliar o embasamento na busca e no trato das informações.

No capítulo quatro, são apresentadas condições prévias, implícitas em minha atuação como pesquisador, e que contextualizam as ações nesse estudo, como, por exemplo, minha formação na área da Educação Física e a especificidade das funções profissionais desenvolvidas ao longo dos anos nos sistemas de ensino. Esses pontos de partida, tanto quanto a trajetória que levou à construção do problema de pesquisa, influenciam, quando menos, as perspectivas e o relacionamento com as diferentes fontes consideradas. É nesse trecho do trabalho que são apresentadas, de forma elementar, as teorias conhecidas como Pensamento Sistêmico e o Pensamento Complexo. Isso é realizado sem a intenção de comparar as abordagens ponto a ponto. A finalidade é explicitar os conhecimentos considerados na interpretação da realidade<sup>4</sup>, e, portanto, na interpretação dos sentidos construídos nas relações sociais.

Como o Pensamento Complexo se vale da perspectiva sistêmica das coisas, as abordagens assentam nos mesmos pressupostos básicos e consideram a realidade de forma muito semelhante, sendo complementares e relevantes, pois auxiliam a compreender as relações comunicacionais e associativas que atribuem determinados níveis de coesão às organizações humanas. Ou seja, colaboram para a compreensão da lógica sistêmica que faz

---

<sup>3</sup> Bem entendido, a interpretação das informações provenientes de cada fonte segue uma lógica particular, relacionada às especificidades metodológicas a partir das quais foram concebidas nesse trabalho. Os sentidos ‘finais’ derivados do conjunto de processos de interpretação é que são considerados, de forma específica, à luz do Pensamento Sistêmico e do Pensamento Complexo.

<sup>4</sup> Noção que, nesse contexto, diz respeito ao modo como as coisas do mundo estão em relação ao homem (ABBAGNANO, 2007).

parte da fundação social. Capra (2014) e Morin (2005) estão entre os estudiosos considerados nesse tópico.

No capítulo cinco, aborda-se a institucionalização da Educação Física e seus desenvolvimentos no Brasil, buscando reconhecer o cenário mais amplo no qual o CEFD passou a atuar formando profissionais de Educação Física. Assim, é realizado um restabelecimento histórico dessa área, desde sua sistematização com os movimentos ginásticos europeus surgidos ao longo do século XIX, passando pelos movimentos críticos da esportivização no país, a partir de 1980, até períodos mais recentes com a continuidade e a força da instituição esportiva na Educação Física.

Para um maior detalhamento das informações foram considerados, também, diretrizes legais relevantes ao longo dos anos, e perspectivas ligadas a formação de professores nesse campo específico, de modo que se criou maiores condições de contextualização das informações provenientes das fontes consultadas a respeito do trabalho no Centro de Educação Física.

Uma vez estabelecidas essas fundamentações iniciais, avançamos no capítulo seis para o primeiro contato com a história do CEFD. A criação da UFSM, a origem do Centro de Educação Física, as dificuldades nos primeiros anos de trabalho, as alterações curriculares e o desenvolvimento da pós-graduação representam as principais questões abordadas nesse trecho. A obra de Mazzo (1997) foi fundamental nesse sentido, pois a autora abordou a história da Instituição, textualmente, em pelo menos duas oportunidades – em 1992 e 1997. No entanto, outros autores foram considerados, como Bittencourt (2006) e Zinn (1988).

Com isso, muitas informações oficialmente propagadas foram rapidamente acessíveis. Fato que proporcionou um ponto de partida para se compreender os processos de organização e desenvolvimento do CEFD, além de evidenciar alguns aspectos importantes, de caráter político, inerentes ao seu funcionamento desde a sua fundação, como, por exemplo, as boas relações entre seus administradores e representantes do governo federal durante a Ditadura Civil/Militar no país. Condição que favoreceu, entre outras coisas, a aquisição de verbas para o desenvolvimento da sede do Centro de Educação Física.

No capítulo sete, são apresentados os principais enredos construídos nas narrativas dos colaboradores na pesquisa. Em um primeiro momento, o conteúdo de cada entrevista é apreciado de forma individual considerando-se as lógicas internas que os sustentam. Ação que envolve, já, uma primeira interpretação do pesquisador sobre o narrado, uma vez que implica selecionar e organizar as ideias a partir de uma compreensão contextual do que foi dito. A



apresentação dos conteúdos se dá, também, em função dos destaques, das reiteraões e da importância atribuída por cada colaborador àquilo que restabeleceu com a oralidade.

O próximo passo na interpretação das narrativas envolveu a apreciação, em conjunto, dos enredos elementares construídos a partir de cada entrevista, atentando-se para as aproximações e complementaridades significativas apresentadas diante da temática do estudo. Nesse caso, não são citadas diretamente passagens específicas das falas, mas apontados os aspectos de maior destaque encontrados a partir da ‘sobreposição’ dos conteúdos transcritos.

É importante registrar que os colaboradores não são identificados no processo para se evitar eventuais constrangimentos aos próprios ou a terceiros, sendo que, nesse caso, cada um foi referenciado por meio da expressão ‘Colaborador’ acrescentando-se a ela, na sequência, uma letra do alfabeto. Assim temos o ‘Colaborador A’, o ‘Colaborador B’, e assim por diante, até o ‘Colaborador E’. Contudo, para cada narrativa abordada foi apresentado, em nota, um breve histórico da formação e da inserção institucional do entrevistado, para a melhor compreensão das relações cotidianas por eles vivenciadas no CEFD<sup>5</sup>.

No capítulo oito são apresentadas as informações derivadas da consulta aos documentos localizados no Centro e no Arquivo Geral da UFSM, e que tratam das ações institucionais promovidas no campo da Educação Física ao longo dos anos. Isso foi realizado por meio da construção de doze categorias em consonância com a temática sobre a qual versavam os registros encontrados. Assim, temos: Teses<sup>6</sup>, Dissertações, Documentos Relacionados aos Currículos, Catálogos, Ementários da UFSM, Planos Estratégicos, Ofícios, Projetos, Convênios, Listas de Disciplinas Curriculares, Relatórios, e Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão<sup>7</sup>.

No caso específico dos Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão, das teses e das dissertações, houve um desdobramento em novas categorias de acordo com as especificidades que apresentaram em relação à disciplina/área do conhecimento prioritária na qual as atividades/obras foram concebidas. Desta forma, as informações foram convertidas em

---

<sup>5</sup> É de destacar que nenhum colaborador se opôs a sua identificação no trabalho. Contudo, como medida de cautela optou-se por esse procedimento, sem prejuízo para o desenvolvimento da tese e de acordo com as orientações metodológicas relativas à História Oral.

<sup>6</sup> Mesmo compreendendo o caráter bibliográfico das teses e dissertações produzidas por meio do Programa de Pós-Graduação do CEFD, julgou-se oportuno apresentar esses dados no capítulo correspondente à apreciação documental, o que se deve muito mais ao formato de apresentação adotado, do que qualquer implicação relacionada aos conteúdos que trazem. Ademais, as primeiras listas de teses e dissertações produzidas derivam dos arquivos históricos localizados no CEFD. Somente em momento posterior essas informações foram complementadas com a consulta a Biblioteca Central da UFSM, que reúne esse tipo de produção acadêmica.

<sup>7</sup> Não há relação necessária entre esses tópicos e os subtítulos no capítulo. O que há é uma apresentação geral considerando-se os registros nessas categorias.

números e apresentadas em forma de gráficos para melhor visualização das ênfases ao longo dos anos – de 1974 a 2003.

Os demais documentos passaram por um processo de leitura e interpretação e foram apresentados textualmente ao longo do capítulo, sendo que, em alguns casos, foi oportuna a indicação de informações por meio de índices percentuais, favorecendo, em alguma medida, a objetividade na constatação das ocorrências. Um exemplo disso é a definição das cargas horárias destinadas a disciplinas de cunho técnico e de cunho pedagógico na composição dos currículos. Não determinando o sentido dos acontecimentos, tais apontamentos colaboraram para a apreciação conjuntural da temática.

No capítulo nove, os principais sentidos derivados do entrelaçamento das narrativas, realizado no capítulo sete, foram considerados em conjunto com os destaques relativos às informações documentais e bibliográficas, mantendo-se sempre a perspectiva das produções e das concepções promovidas pelo CEFD em relação à Educação Física Escolar. Tal iniciativa permitiu uma interpretação contextualizada do fenômeno em questão, a partir de diferentes olhares. Foram apreciadas nessa etapa – em função das indicações preliminares das entrevistas – questões relacionadas ao caráter prático das aulas, ao esporte no trabalho institucional, ao decréscimo das atividades práticas no CEFD com o passar dos anos, à Educação Física Escolar nas ações institucionais, aos estágios, à extensão, à pós-graduação, aos testes de aptidão física para ingresso na graduação, às influências estrangeiras no Centro de Educação Física, às relações institucionais durante a Ditadura Civil/Militar no Brasil, à aposentadoria de professores do CEFD, aos docentes em comissões nacionais encarregados de discutir os rumos da Educação Física brasileira, e à condição inicial do CEFD como modelo da UFRGS.

No capítulo dez, a tese construída nessa obra é fundamentada. Para tanto, são consideradas noções e detalhadas características que nos levam a conceber o Centro de Educação Física como um aparelho sistêmico. As principais razões para isso devem-se ao reconhecimento da sua capacidade de transformar informações em determinados ordenamentos no meio social, o que se dá, destacadamente, a partir da sua autoridade como braço do Estado ao mesmo tempo em que se vale do conhecimento científico como conteúdo na construção de processos educacionais.

Nesse trecho buscou-se explicar, também, a suscetibilidade institucional à ecologia da ação e aos pontos de alavancagem, enquanto princípios decisivos na dinâmica das organizações complexas. Isso levou à constatação do papel dos indivíduos como importantes agentes desencadeadores da manifestação desses fenômenos no âmbito institucional, além do

reconhecimento do CEFD, também, como um aparelho social – portanto, não somente de Estado.

Por fim, é importante destacar que esse estudo apresenta algumas limitações. Os trabalhos acadêmicos produzidos na Especialização Permanente em Técnicas Desportivas não foram considerados, por uma questão de ordem operacional, uma vez que essas obras foram reunidas na Biblioteca Central da UFSM e arquivadas junto a produções provenientes de todos os cursos da universidade. A procura desses trabalhos sem o conhecimento prévio dos títulos de cada um deles demandaria tempo elevado, incompatível com os prazos institucionais estipulados para a produção do relatório final da pesquisa.

Por outro lado, em razão da forma precária do arquivamento documental no Centro de Educação Física, é muito provável que parcela importante de registros históricos tenha se perdido, o que poderia alterar o quadro de informações aqui apresentado. Como esse estudo é baseado na construção de sentidos – que são fenômenos contextuais – é provável que alterações significativas no quadro de informações levassem a entendimentos diferentes dos que foram estabelecidos nessa obra, que de resto, é original no tema, na forma de abordagem do problema e nas explicações teóricas que promove diante dos resultados encontrados.

## 2 O CAMINHO PARA O PROBLEMA DE PESQUISA

Durante minha trajetória inicial como estudante de Educação Física, entre 1996 e 2000, na Universidade da Região da Campanha (URCAMP/São Gabriel – RS), experimentei diferentes possibilidades de aprendizado sobre o movimento humano, sobre seus significados, possibilidades de condicionamento, potenciais na formação dos indivíduos e também alguns aspectos políticos atribuídos a diversos campos e contextos da motricidade. Ao longo do curso dediquei-me a compreender esse universo especialmente porque as questões que surgiam faziam sentido para mim como atleta amador de futebol. Além do mais, os conhecimentos dessa área serviam para explicar parte do cotidiano, referiam-se ao mundo do trabalho, às técnicas e métodos para ampliação do rendimento físico, à manutenção da saúde, além de favorecerem o reconhecimento de outras culturas de movimento. Todas essas questões me interessavam em maior ou menor grau.

Com o avanço nos estudos compreendi, intuitivamente, o que em momento posterior encontrei conceitualmente elaborado em Lovisolo (1995): a Educação Física não se configura como Ciência, uma vez que é constituída fragmentária e multidisciplinarmente. Sua constituição como campo do saber envolve combinações de conhecimentos e tecnologias diversas (Biologia, Mecânica, Sociologia, etc.). Tal particularidade promove muitas alternativas metodológicas e objetivos passíveis de serem alcançados por meio do seu instrumental. Podemos considerar, a título de exemplo, a manutenção da saúde, o desenvolvimento do desempenho físico/desportivo ou a recreação como fins a serem atingidos. Mas, talvez, o ponto que tenha suscitado maiores discussões, historicamente, esteja nas relações entre a Educação Física e a educação formal, contexto no qual atuo desde a minha habilitação<sup>8</sup>. Existiram e existem abordagens da Educação Física que preconizam diferentes perspectivas para seu desenvolvimento na escola<sup>9</sup>. Cada uma apresentando objetivos e particularidades metodológicas próprias. Inclusive, podendo se configurar umas em oposição às outras, não havendo uma orientação científica que possa definir qual a mais adequada para o sistema escolar.

De fato, em função da amplitude constitutiva da área, os direcionamentos na educação formal oscilam significativamente, muito em função das concepções dos professores em torno do seu papel na formação dos alunos, ainda que pesem políticas institucionais mais amplas sobre o ensino – leis, projetos pedagógicos, ementas, etc. O que os professores de Educação

---

<sup>8</sup> Licenciatura Plena em Educação Física (2001).

<sup>9</sup> Abordagem Desenvolvimentista, Crítico-Emancipatória, Crítico-Superadora, entre outras (DARIDO, 2008).

Física geram a partir de seu componente curricular é justamente uma “arte de mediação”<sup>10</sup> (LOVISOLO, 1995). Assim, surgiu o primeiro ponto que fundamenta essa pesquisa: a consciência da complexidade relacionada ao movimento humano considerado como forma de mediação educacional, uma vez que seu caráter polimorfo e polissêmico permite uma série de ações educativas que podem ser consideradas antagônicas e válidas, ao mesmo tempo.

Com esse pensamento passei a me preocupar, progressivamente, com o papel da Educação Física na educação formal<sup>11</sup>. Como deveria agir um bom professor para prover uma educação que disponibilizasse meios para que o educando pudesse se desenvolver? A questão formulada desse modo, no entanto, encerrava óbvios elementos subjetivos, o que tornava as tentativas de resposta tão relativas ou imprecisas quanto qualquer intervenção científica visando prescrever as finalidades do componente curricular na escola.

Em 1999, durante a minha graduação na URCAMP, o professor Francisco Iniolde Marques Gomes, à frente da disciplina de Psicomotricidade, questionava: “faria diferença para o aprendizado dos alunos se a Educação Física fosse eliminada da escola imediatamente?” As respostas e justificativas a essa indagação sempre foram profundamente perturbadoras. Naquele caso, era fundamental discernir, pelo menos, duas questões elementares: por um lado, as aproximações e os distanciamentos entre teoria e prática nas ações dos professores no espaço escolar. Por outro, o modo como era desenvolvida a formação profissional na área.

De minha parte, presumi serem as Instituições de Ensino Superior<sup>12</sup> (IES) as grandes responsáveis pelo que se construía na Educação Física. Afinal, eram as IES que definiam, a partir de um conjunto específico de disciplinas, o adequado e o inadequado em uma aula, aquilo que deveria ser, ou não, considerado nas relações educacionais. Não determinando tudo, as perspectivas institucionais sobre a constituição dos processos formativos colaboravam com a construção de sentidos no campo de atuação dos futuros professores<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> Quando o professor, a partir de múltiplas disciplinas e conhecimentos matriciais na área, define o que deve ser administrado, com quais finalidades e meios.

<sup>11</sup> Desenvolvida em escolas, a partir de diferentes formas de organização oficialmente reconhecidas (GASPAR, 2002).

<sup>12</sup> De acordo com Schwartzman (1999), relativamente ao seu caráter legal, podem ser consideradas particulares, federais, estaduais ou municipais. No que diz respeito à natureza do sistema podem se configurar como universidades, centros universitários, faculdades isoladas ou integradas. O que as une sob a denominação IES é o trabalho relacionado com a graduação, extensão e pós-graduação lato e stricto sensu. Para tanto, têm garantidas em lei autonomia administrativa, didático-científica, financeira e patrimonial (BRASIL, Constituição Federal, art. 207, 1988).

<sup>13</sup> Que poderia ser, em parte, aquilo a que muitas IES denominam no Projeto Pedagógico de Curso como “Perfil do Egresso”, mas não se trata apenas disso, veremos adiante.

Em algumas oportunidades refleti sobre o que pretendia a IES em relação a nossa formação ao fim do curso, e se as relações educacionais promovidas poderiam levar a tais resultados. Afinal, até que ponto era possível a previsibilidade, a priori, de um processo formativo atravessado por inúmeros instrumentos, disciplinas e profissionais envolvidos em poucos canais de comunicação institucional? Diante da heterogeneidade da minha turma e da complexa organização da licenciatura plena, com uma grande ‘conjugação’ de aulas práticas, teóricas, necessidade de laboratórios variados e conjuntos disciplinares fragmentados, considerava o perfil do egresso uma idealização que dificilmente poderia se efetivar para um volume significativo de alunos conforme as preconizações no Projeto Pedagógico. Mesmo porque não identificava na IES estruturas dinâmicas de acompanhamento dos processos formativos desenvolvidos, capazes de corrigir desvios e ‘equacionar’ lacunas na formação.

Não demorou muito, foi possível perceber um alinhamento informal aos trabalhos desenvolvidos no curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Isso podia ser percebido nas viagens das turmas de graduação (URCAMP/SG) aos laboratórios do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFSM), ou quando algum professor salientava nossos níveis de atualização ao comparar a semelhança entre os planos de ensino de algumas disciplinas nas duas instituições. De fato, entendíamos, todos, que aquilo era importante. Aliás, em razão do diálogo com outros colegas da área em vários congressos de Educação Física dos quais participei, percebia-se que o CEFD/UFSM era respeitado como referência educacional não só nacionalmente, mas também fora do país, de modo que o que lá era produzido repercutia significativamente em outros cursos de Educação Física e na sociedade, de uma maneira geral.

Tal compreensão colabora significativamente para a construção do segundo fundamento dessa pesquisa: o reconhecimento do poder das Instituições de Ensino Superior na produção de sentidos na realidade cotidiana, ao passo que potencializam concepções e tendências em determinados direcionamentos que não contemplam outros possíveis. Ou seja, o fato das IES existirem influencia, em diferentes níveis, a forma como as pessoas agem e interagem no dia a dia<sup>14</sup>. O que é válido para aqueles que pertencem diretamente à comunidade acadêmica, mas não somente para esses.

É importante salientar que uma formulação mais elaborada em torno desses pressupostos envolveu certo tempo de espera. Os estudos em nível de Especialização em Esporte Escolar – URCAMP/SG – em 2002 e o Mestrado em Educação – UFSM – em 2006

---

<sup>14</sup> O fundamento da argumentação é muito semelhante ao defendido por Berger e Luckmann (2002), ao abordarem o poder das instituições, em geral, nas sociedades.

foram decisivos para ampliar as perspectivas teórico-metodológicas consideradas nesse trabalho. Os debates com colegas e professores proporcionaram ajustes na percepção das bases relacionadas à temática de pesquisa e favoreceram a delimitação do problema do estudo em questão. Assim, foi proposto formalmente o seguinte questionamento: quais sentidos sobre a Educação Física Escolar foram estabelecidos pelo Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Santa Maria em suas atividades de ensino entre 1970 e 2004?

Na questão-chave do trabalho está admitida a influência exercida pelo CEFD/UFSM, muito além de sua localização geográfica uma vez que a Instituição recebeu, historicamente, alunos provenientes de diversas regiões do Rio Grande do Sul e do Brasil, além de ter sido reconhecida em, pelo menos, duas oportunidades como um estabelecimento de ensino de referência no país<sup>15</sup>. Por isso, a resposta ao problema pode restabelecer vieses significativos relacionados à “Cultura de Movimento” (BRACHT, 1992), não somente em perspectivas locais, mas espalhados por escolas nas quais chegou a influência do CEFD, a partir do desenvolvimento de técnicas, métodos, políticas e correntes de ensino.

Uma busca que transcende a reflexão sobre minha trajetória formativa, não no sentido de abandoná-la, mas no sentido de avançar para além dela ao mesmo tempo em que esse avanço a envolve, levando ao restabelecimento de tendências educacionais históricas, socialmente relevantes.

Por fim, no que se refere à determinação do recorte temporal elencado – 1970 a 2004 – este se deve ao reconhecimento de que a dinâmica dos desdobramentos históricos não pode ser identificada facilmente em intervalos de tempo muito curtos. Desta forma, partindo da motivação relacionada ao contexto da minha graduação – 1996 a 2000 – identifiquei o período no qual vigorou a graduação em Educação Física no CEFD/UFSM como um curso único, habilitando alunos em Licenciatura Plena. Isso ocorreu desde a fundação do Centro em 1970 até o ano de 2004, quando houve uma divisão em Bacharelado e Licenciatura<sup>16</sup>, alterando-se significativamente a organização e os objetivos da formação mediante novas bases legais na área.

Foi esse período, que demarca, inclusive, um modo de se proceder a formação em Educação Física, que não existe mais, que foi elencado nesse trabalho. Decisão que exige uma abordagem metodológica cautelosa, especialmente diante dos riscos de se operar

---

<sup>15</sup> A título de exemplo, em 1984 o Mestrado do CEFD foi considerado o melhor do Brasil em sua área de concentração (MAZO, 1997).

<sup>16</sup> Mais precisamente em 2005 iniciaram-se as atividades em dois cursos diferentes no CEFD/UFSM.

simplificações desintegradoras da realidade em face das diferentes conjunturas histórico-sociais nas quais a Instituição atribuiu, entre outras coisas, concepções e objetivos à Educação Física Escolar.



### 3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A metodologia de trabalho adotada para responder a questão central da pesquisa envolve quatro enfoques principais: a consulta aos registros documentais sobre o trabalho desenvolvido no CEFD, o estudo de abordagens bibliográficas relacionadas à temática, a realização de entrevistas de História Oral com docentes (colaboradores) que estiveram envolvidos com os processos de formação desenvolvidos no Centro de Educação Física, e a interpretação das informações obtidas por meio das diferentes fontes buscando identificar sentidos institucionais de ação à luz do Pensamento Sistêmico e do Pensamento Complexo.

A pesquisa documental foi desenvolvida, principalmente, com base nas orientações de Cellard (2008), a partir das quais se realizou a busca por registros a respeito da organização acadêmico-institucional, histórica, do CEFD/UFSM. Esses foram encontrados na sala de arquivos da secretaria de graduação do curso de Educação Física e na sala de arquivos das secretarias de pós-graduação, ambas localizadas na sede institucional, além de terem sido encontrados registros no Arquivo Geral da Universidade Federal de Santa Maria.

Tal ação foi desenvolvida no período compreendido entre os meses de maio e agosto de 2016, e resultou em 9.671 (nove mil seiscentos e setenta e um) documentos fotografados, impressos e classificados em dezessete categorias, sendo que doze foram abordadas diretamente nesse trabalho: Teses<sup>17</sup>, Dissertações, Documentos Relacionados aos Currículos, Catálogos, Ementários da UFSM, Planos Estratégicos, Ofícios, Projetos, Solicitações, Listas de Disciplinas Curriculares, Relatórios, e Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Em linhas gerais, tal material passou por um processo de fichamento, contendo dados elementares como localização dos originais, autor/departamento e a data a qual se referiam. Foram construídos quadros de referência com as noções fundamentais de cada documento ou de grupos de documentos, o que levou à construção das diferentes categorias e à própria formulação das chamadas unidades de análise<sup>18</sup>, tendo como critério gerador a noção de ‘acontecimentos’, apresentada pelos textos.

---

<sup>17</sup> Mesmo compreendendo o caráter bibliográfico das teses e dissertações produzidas por meio do Programa de Pós-Graduação do CEFD, julgou-se oportuno apresentar esses dados no capítulo correspondente à apreciação documental, o que se deve muito mais ao formato de apresentação adotado, do que qualquer implicação relacionada aos conteúdos que trazem. Ademais, as primeiras listas de teses e dissertações foram encontradas nos arquivos históricos localizados no CEFD. Somente em momento posterior essas informações foram complementadas com a consulta à Biblioteca Central da UFSM, que reúne esse tipo de produção acadêmica.

<sup>18</sup> Em um sentido de desconstrução e reconstrução dos dados a partir da leitura e compreensão do conteúdo documental, o que se distingue, portanto, da abordagem analítica em perspectivas positivistas (CELLARD, 2008).

Ficaram de fora desse relatório, Atas, Correspondências, Fotografias de Momentos Históricos do CEFD, Cadernos de Chamada e Avaliações Discentes. Entre os motivos da exclusão dessas categorias, estão a não objetividade ou não especificidade dos documentos em relação à temática abordada, a significativa incompletude dos registros – como o elevado número de cadernos de chamada sem anotações de conteúdos desenvolvidos em aula – e a própria consideração dessas fontes, de forma secundária, em suporte a compreensão das demais informações sobre o tema. As fotografias são um exemplo disso, não sendo relacionadas foram consideradas no entendimento da evolução estrutural do Centro de Educação Física.

Quanto aos documentos levados em conta diretamente no texto, especificamente no caso dos Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão, das Teses e das Dissertações, houve um desdobramento em novas categorias de acordo com as especificidades que apresentaram, nomeadamente, a partir dos títulos, dos resumos, dos objetivos e das palavras chave das produções. Isso, alternativa ou simultaneamente, permitiu a classificação de acordo com a disciplina/área prioritária na qual as atividades/obras foram concebidas. Deste modo, as informações foram convertidas em números e apresentadas em forma de gráficos para melhor visualização das ênfases ao longo dos anos – de 1974 a 2003.

Os documentos classificados em outras categorias passaram por um processo de leitura e interpretação considerando-se, além dos critérios já mencionados, o contexto que os envolvia, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a sua natureza<sup>19</sup>, os conceitos-chave, a lógica interna do texto, e a relevância para compreensão da temática de pesquisa. A partir disso, foram apresentados textualmente com base nos principais sentidos que continham, sendo que, em alguns casos, foi oportuna a indicação de dados por meio de índices percentuais, favorecendo, em alguma medida, a objetividade na constatação dos acontecimentos – principalmente no que se refere a cargas horárias e percentuais de determinados grupos de disciplinas.

Por outro lado, temos os procedimentos relativos à História Oral, adotados com base em Alberti (2013) e Meihy (2015), principalmente. Optou-se pelo trabalho com a História Oral Temática para o desenvolvimento do estudo, em função de se abordar um período específico da vida dos indivíduos, relacionado ao trabalho na Instituição.

A partir de um reconhecimento prévio de aspectos da história do Centro de Educação Física, por meio de documentos e referenciais bibliográficos, identificou-se potenciais

---

<sup>19</sup> Um relatório, um ofício ou uma lista de disciplinas, por exemplo.

colaboradores para pesquisa na condição de entrevistados. Para definir aqueles que seriam convidados a participar do estudo foram definidos os seguintes critérios: a inserção institucional dos indivíduos durante a maior parte do tempo relacionado ao recorte temporal da pesquisa; a idade, dando-se preferência para os mais velhos, aposentados ou em condições de se aposentar – em função da liberdade e autonomia que as narrativas desse público costumam apresentar; e a amplitude e abrangência da atuação no contexto institucional.

Isso considerado, foi realizado o convite, via e-mail, para o primeiro colaborador a ser entrevistado e, a partir daí, baseado, principalmente, no conceito de rede (MEIHY, 2015), outras pessoas foram sendo contatadas, via e-mail ou telefone, não havendo recusas em participar do estudo. Nessas ocasiões, procedeu-se a explicação do projeto, o contexto, os objetivos, linhas gerais da metodologia, sobre a possibilidade de anonimato na participação na pesquisa, sobre a cessão dos direitos da entrevista e foi apontada a relevância daquele colaborador diante da temática abordada.

No total, foram entrevistadas cinco pessoas entre os meses de novembro de 2016 e fevereiro de 2017, com trajetórias, funções e proposições de trabalho distintas no Centro de Educação Física. Número que não foi ultrapassado em razão de se atingir certa “saturação nas narrativas” (ALBERTI, 2013), de forma que conteúdos começaram a se repetir indicando convergências parciais significativas para a pesquisa.

Nenhum dos entrevistados esteve diretamente envolvido com a Instituição durante todo o período considerado nesse trabalho, mas todos atuaram em momentos simultâneos e diferentes, de modo que o recorte temporal elencado foi contemplado pelas narrativas. Há colaboradores com ingresso no CEFD em 1970, 1971, 1975, 1978 e 1984, ao passo que temos aposentadorias ao final da década de 1990, em 2002, 2004 e um dos entrevistados ainda em atuação no Centro de Educação Física.

No que se refere à preparação e à dinâmica das entrevistas, os colaboradores tiveram prioridade na definição do local, data e horário da realização desses eventos. Não houve permanência de terceiros no espaço onde ocorreram as gravações. Da mesma forma, não houve desconforto aparente diante do gravador – e dos ouvintes ocultos que ele representa – mantendo-se um clima relativamente próximo da informalidade nas interações.

O roteiro considerado para os questionamentos representou um recurso básico para todas as entrevistas, mantendo-se aberto a acréscimos em função das variações de cada trajetória de vida e de cada construção argumentativa<sup>20</sup>. De modo geral, envolveu perguntas

---

<sup>20</sup> Não houve de parte dos colaboradores solicitação prévia de acesso ao roteiro.

geradoras amplas, favorecendo respostas narrativas que permitiram aos entrevistados apresentarem suas perspectivas sobre os acontecimentos. Nesse sentido, buscou-se evitar interromper as falas, adotando-se uma postura de ouvinte ativo. O que envolveu o estabelecimento de empatia e interesse por parte do pesquisador na interação<sup>21</sup>. Incluiu, também, o respeito aos silêncios e às eventuais dificuldades do colaborador em encontrar a melhor forma de expressar uma ideia ou sentimento, por exemplo. Assim que, buscou-se equilíbrio entre não interromper o curso de pensamento do narrador e o ajuste do diálogo com base no conteúdo da sua fala (ALBERTI, 2013).

Uma vez sinalizado o encerramento da narração provocada pelo questionamento, novas questões foram apresentadas ou reintroduziu-se questões sobre trechos que não foram esclarecidos em um primeiro momento. Diante da necessidade de sequência nos estímulos oferecidos, perguntas semelhantes às que começaram com ‘como’ foram realizadas antes das questões que envolviam ‘por que’, em razão de que essas últimas se prestaram a explicações dos acontecimentos relacionados em momento anterior e permitiram aprofundamentos sobre o conteúdo das narrativas.

Por outro lado, como tanto a narrativa quanto a forma como é realizada são importantes na História Oral, foi utilizado um caderno de campo para anotações sobre o contexto das entrevistas, onde se registrou alguns aspectos que o gravador não pode captar. No entanto seu uso foi discreto e pontual para não desviar a atenção do entrevistado e não influenciar sua fala perturbando-o de algum modo.

Encerradas as gravações, passou-se, em momento posterior, à transcrição integral dos textos eliminando incorreções evidentes como frases e palavras repetidas. Contudo, não se descaracterizou a impressão oral na construção do texto, de modo que fosse possível aos narradores reconhecerem sua autoria durante a conferência do material. Nessa fase, foi possível aos colaboradores corrigirem, complementarem e suprimirem determinadas ideias do texto. Ação que, em geral, resultou em breves ajustes.

A interpretação das narrativas atendeu a parâmetros indicados por Meihy (2015), resultando na consideração da lógica interna e dos sentidos do que foi narrado individualmente, e na lógica e nos sentidos apreendidos do conjunto de narrativas ao serem ‘sobrepostas’ em um segundo momento.

Quanto à pesquisa bibliográfica, foi realizado o levantamento das obras que abordaram aspectos relacionados ao CEFD no desenvolvimento das suas atribuições institucionais frente

---

<sup>21</sup> Considerado por Poupart (2008) como um princípio indispensável à boa expressão do entrevistado.

à Educação Física, considerando-se a referência a, pelo menos, parte do período entre 1970 e 2004. Essa busca foi realizada de três formas. Inicialmente, através de pesquisa no ambiente virtual – internet – para identificar produções dessa natureza através dos descritores ‘CEFD’, ‘CEFD/UFSM’ e ‘Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria’. Os resultados encontrados remeteram a artigos científicos, livros, trabalhos de especialização, mestrado e doutorado.

A maior parte das obras encontradas representava trabalhos de pós-graduação abordando perspectivas pedagógicas no trabalho do CEFD/UFSM, porém fora do recorte temporal proposto nessa pesquisa. Os que consideraram, ainda que em parte, o período entre 1970 e 2004, foram impressos e consultados na integralidade, como os trabalhos de Souza, Couto e Marin (2014) e Bitencourt (2006), entre outros.

Em momento posterior, foi consultado o sistema eletrônico interno das bibliotecas da UFSM, a fim de localizar produções a respeito do CEFD naqueles locais específicos, procurando-se pelos mesmos descritores, além de se buscar a complementação das listas de teses e dissertações formuladas, inicialmente, com a pesquisa documental – compostas, até então, por obras elaboradas em períodos mais antigos.

Outra forma de localizar produções que apresentaram o CEFD como tema de estudo se deu a partir das listas de referências bibliográficas nos trabalhos consultados em um primeiro momento. Desta forma, ampliou-se a possibilidade de localizar estudos de natureza semelhante. Para tanto, a internet, mais uma vez, foi fundamental, permitindo encontrar, por exemplo, a obra de Zinn (1988), na Revista Kinesis, a qual tratou dos testes de aptidão na admissão de alunos no curso de graduação do Centro de Educação Física.

Em função da variedade temática de cada obra e do potencial de contribuição em diferentes momentos da construção do relatório de pesquisa, tais referenciais foram levados em conta ao longo desse trabalho, não havendo capítulo específico para a abordagem de seus conteúdos.

Finalmente, diante das múltiplas fontes consideradas, o processo de interpretação geral se deu através da aproximação das informações presentes no conjunto das narrativas, no referencial bibliográfico consultado e no corpo de documentos reunido. Em razão disso, foi possível identificar complementaridades, lacunas, contradições, desvios e reiterações que geraram uma compreensão mais ampla e consistente a respeito dos sentidos atribuídos pelo CEFD/UFSM à Educação Física Escolar. Isso não ocorreu sem a mediação de teorias da complexidade na interpretação de tais desdobramentos, a partir da consideração de uma base conceitual lógica diante da constituição não linear desse fenômeno. Caso no qual a noção de

sistema assumiu um papel destacado no entendimento da organização institucional diante das emergências contextuais por ela produzidas historicamente.

### 3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA DOCUMENTAL

Uma das formas de se restabelecer os eventos passados através da pesquisa científica envolve a consideração de documentos que preservaram, de alguma forma, informações a respeito de fatos ocorridos. Esses podem ser registros escritos, visuais, sonoros, objetos e outras materialidades que sirvam de ‘pistas’ na reconstituição de cenários pretéritos possíveis e prováveis. De fato, “[...] qualquer elemento portador de dados pode ser considerado documento” (GIL, 2010, p. 66). A noção é, portanto, abrangente, uma vez que uma variedade de produções humanas podem representar unidades de expressão das formas de viver, das crenças, dos hábitos e das formas de agir dos indivíduos no tempo.

Essa compreensão multifacetada da noção de documento deriva de desenvolvimentos evolutivos da historiografia, especialmente com a Escola dos Annales, em 1929, privilegiando uma abordagem mais global das atividades humanas, até então centradas na história dos ‘grandes homens’ da sociedade e na política, de um modo geral (CELLARD, 2008). Como os indivíduos não costumam produzir esse tipo de fonte na realidade cotidiana, a ampliação da noção de documento permitiu a própria ampliação das possibilidades de estudo da história social, alcançando camadas populares invisíveis, de certo modo, nas anotações históricas consideradas oficiais.

Nesse caso, os documentos tendem a representar fontes primárias em relação à temática da qual tratam, uma vez que são criados, geralmente, por indivíduos ligados diretamente aos eventos – sem mediação – além de serem instituídos no tempo em que foram vivenciados os acontecimentos, configurando-se de forma original. Há, no entanto, a possibilidade dos dados serem compiladas pelo autor em momento posterior aos acontecimentos, o que atribui um caráter retrospectivo aos registros, como o caso de diários e autobiografias (LAKATOS e MARCONI, 2010).

Assim, a pesquisa documental envolve materiais que não passaram por qualquer tratamento científico<sup>22</sup>, não havendo manuais que indiquem com precisão como proceder diante das informações que contém. Por essa razão, uma das primeiras medidas a serem tomadas é a seleção cuidadosa dos registros e sua cautelosa organização, pois esses atos já

---

<sup>22</sup> Ainda que tenham sido considerados em pesquisas dessa natureza.

envolvem uma leitura segundo critérios de interpretação estabelecidos pelo pesquisador em função da problemática apresentada no horizonte de determinado estudo.

A partir desse primeiro movimento projeta-se a organização do trabalho considerando-se o tempo disponível diante das necessidades de tratamento das informações no material reunido. Essa tarefa é identificada como pré-análise (SILVA, 2009) e é importante porque visa tornar o tratamento documental mais eficiente, além de encaminhar a própria coleta futura de dados, orientando, de certa forma, as atividades nas demais etapas da pesquisa.

Em função da natureza da fonte, tal trabalho envolve níveis consideráveis de objetividade uma vez que é corrente a compreensão de que não é possível, diante da responsabilidade profissional e de princípios éticos, transformar um documento. Deve-se aceitá-lo como é, ainda que esteja incompleto ou contemple parcialmente determinada temática (CELLARD, 2008). Desta forma a presença do pesquisador não influencia os acontecimentos e as relações compreendidas em seu conteúdo ao passo que também não é possível exigir dele qualquer acréscimo em face daquilo que apresenta.

Contudo, sabemos que tanto uma inscrição relativamente simples, quanto um texto bem elaborado ou um objeto necessitam ser interpretados para adquirirem sentido dentro de determinados contextos, o que pode se revelar uma tarefa complicada à medida que a origem de um registro remonta a períodos longínquos em relação à contemporaneidade do pesquisador, além de poder representar traços de uma cultura bastante diversa da sua. Assim que a validade e a solidez dos argumentos em torno das informações contidas nas fontes derivam da consistência dos critérios adotados nas abordagens, já que tendem a expressar a ação de alguém sobre algo por ele não dominado<sup>23</sup>, processo que implica a subjetividade do pesquisador.

Desta forma, busca-se

[...] a articulação do presente com o passado, o pesquisador volta-se a suas raízes, ativa ou reativa a memória, distanciando-se assim de uma possível fragmentação quando procura, na investigação, o elo entre esses dois tempos históricos da atividade humana, para além de análises “presentistas” que o levariam apenas a ratificar o passado e glorificar o presente. (PIMENTEL, 2001, p. 192).

Na articulação entre diferentes temporalidades, o autor reconhece a importância do que chamou de ‘bagagem’ do pesquisador, derivada da sua trajetória de vida, de modo que referencia a experiência sensível dos indivíduos na influência sobre interpretações realizadas

---

<sup>23</sup> Razões dessa ordem levaram Gomes (2007) a advogar à pesquisa documental o status de método – para além do caráter de técnica ou procedimento de coleta de dados. De fato, o autor reconhece nela dimensões epistemológicas, teóricas, morfológicas e técnicas.

no contexto da pesquisa historiográfica. Nesse caso, os cuidados devem derivar para um esforço de distanciamento da contemporaneidade nas relações estabelecidas com os documentos sem, no entanto, desviar-se em direção a um anacronismo a partir do qual o ato de pesquisar a história perde seu sentido na realidade cotidiana.

### 3.1.1 Os documentos escritos

Apesar da diversidade das fontes que podem ser consideradas como documentos históricos, autores como Cellard (2008) e Silva et al. (2009), destacaram a utilização dos documentos escritos, em seus estudos, ou seja, registros impressos e manuscritos em papel, na condição de fontes primárias ou secundárias preexistentes em relação a determinado processo de pesquisa<sup>24</sup>. Isso significa dizer que, diferentemente de boa parte das pesquisas narrativas, nesse caso não está incluída a perspectiva de criação da própria fonte para estudo.

Tal espécie de registro está sujeita às classificações: Arquivados, Não Arquivados, de Domínio Público, e Arquivos Privados (CELLARD, 2008). Os documentos ‘Arquivados’ são aqueles foram acondicionados em determinado espaço físico, estando suscetíveis à conservação, descrição e à classificação em categorias, enquanto os ‘Não Arquivados’ dizem respeito a qualquer tipo de material escrito e distribuído, tal como folhetos, jornais, boletins paroquiais, etc. Os ‘Arquivos Públicos’ são provenientes da organização governamental e do Estado Civil, representando, geralmente, documentação volumosa. É importante notar que, mesmo sendo de natureza pública, não é sempre que estão disponíveis, havendo casos em que a própria legislação estabelece prazos para que um documento possa ter seu conteúdo acessado por integrantes da comunidade. Nessa categoria encontramos leis, ofícios, relatórios, anuários e alvarás, entre outros.

Por outro lado, temos as instituições políticas, as empresas, sindicatos, as igrejas, e os próprios indivíduos como potenciais geradores de ‘Arquivos Privados’, compostos por correspondências, diários, autobiografias, atas, memoriais, comunicados e produções de gênero semelhante. É significativo destacar que, nesses casos, as condições de acesso a documentações podem ser extremamente restritas (CELLARD, 2008).

Além dessas classificações Lakatos e Marconi (2010) identificam, ainda, uma terceira. Trata-se das ‘Fontes Estatísticas’, que consistem em dados numéricos e percentuais elaborados tanto por órgãos particulares quanto oficiais, como o Instituto Brasileiro de

---

<sup>24</sup> Para Silva et al. (2009), as principais fontes na pesquisa educacional são documentais de natureza escrita.



Geografia e Estatística (IBGE), e o Instituto Brasileiro de Opinião Pública (IBOPE). Os dados produzidos nessa categoria tendem a contemplar uma variedade ampla de aspectos relativos à vida social, desde a ocorrência endêmica de determinada patologia a estatísticas educacionais, por exemplo.

### 3.1.2 Procedimentos na Pesquisa Documental

Realizada a escolha pela utilização de documentos de natureza textual na pesquisa, os procedimentos a serem adotados para a obtenção de informações consistem, basicamente, na busca, coleta de registros e na análise dos conteúdos que apresentam. O que não é realizado sem apurado cuidado no tratamento dos dados em benefício da sua credibilidade e validade.

O estabelecimento de um corpo documental se dá em função da clareza dos objetivos diante de um problema a ser respondido com a pesquisa. Uma vez reunidos, o próximo passo é a leitura atenta e crítica dos textos, buscando indícios que deem a falar de sentidos sobre os eventos ou circunstâncias às quais se referem. No entanto, tal processo deve incluir a consideração de algumas condições que atribuem consistência e legitimidade à fonte documental.

Cellard (2008) enumera cinco perspectivas elementares a serem levadas em conta: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade, a natureza, os conceitos-chave e a lógica interna dos textos. Essas cinco dimensões representam um detalhamento mais apurado em relação às indicações de Silva et al. (2009), a respeito da avaliação preliminar dos documentos. Assim, em todas as pesquisas com base documental devem ser considerados tais aspectos, para então dar curso ao processo de interpretação ‘final’ dos conteúdos.

De fato, levar em conta o contexto histórico no qual um documento foi produzido é uma condição indispensável para a compreensão de sentidos nele presentes. O pesquisador deve buscar estar ciente da conjuntura social, política, econômica relativa à época na qual determinada documentação foi produzida, de modo a evitar ações interpretativas estabelecidas com base nos valores e nas condições sociais que lhe são contemporâneas<sup>25</sup>.

Isso também é válido, embora não seja sempre possível, em relação ao contexto imediato de quem produziu o documento, buscando compreender quem foi seu autor e quais as finalidades e anseios levaram-no a documentar um evento. Tal iniciativa pode resultar,

---

<sup>25</sup> A proximidade temporal na qual foi produzido um documento em relação ao momento em que o pesquisador o considera, é um fator que dificulta a compreensão contextual em torno da produção documental (CELLARD, 2008). Ademais, há, para o autor, uma tendência na ação dos pesquisadores de deixarem de fora aspectos importantes do contexto geral de produção dos documentos, o que empobrece o processo de interpretação.

inclusive, na compreensão de motivações individuais ou comunitárias, alterando o modo de conceber o registro. Ademais, a elucidação da identidade dos autores favorece a compreensão das posições, inferências e possíveis ‘desvios’ de informações diante dos acontecimentos aos quais se referem. Tais perspectivas envolvem a própria questão de por que esse e não outro documento chegou até nosso conhecimento (CELLARD, 2008).

A observação desses critérios está relacionada, também, à autenticidade e à confiabilidade de um documento. É importante saber a procedência do registro histórico, se foi produzido na mesma época em que ocorreram os eventos ou em momento posterior, se o seu autor foi testemunha direta ou indireta dos acontecimentos e se é possível que tenha se engando, de algum modo, a respeito daquilo que relata. Para Cellard (2008), esses são critérios significativos a serem considerados na legitimação e validação dos registros que dão a falar do passado no contexto da pesquisa científica.

No que se refere à natureza do texto, o autor chama a atenção para o fato de que há diferentes graus de liberdade e forma nas construções documentais, na dependência da destinação das mensagens e dos meios através dos quais são transmitidas. Assim, é provável que haja diferenças entre o registro de interlocução de um funcionário com os responsáveis por instâncias administrativas superiores em uma empresa, e uma correspondência enviada a um amigo relatando fatos do dia a dia no trabalho. Tais condições devem ser levadas em conta antes de se estabelecer maiores considerações a partir dos conteúdos documentais apreciados. Ademais, há documentos que só adquirem sentidos à medida em que o pesquisador domina determinados conceitos e noções específicas na área, com o caso de peças jurídicas, por exemplo.

Na quinta dimensão a ser considerada para o estabelecimento de uma avaliação preliminar acerca dos documentos, Cellard (2008) destaca a importância dos conceitos-chave e a lógica interna das informações textuais. Nesse caso, de forma semelhante às perspectivas na dimensão contextual, deve-se evitar tomar equivocadamente conceitos e noções que fazem parte do conteúdo estudado. Há risco de considerarmos por um viés contemporâneo uma expressão contextualizada em outras épocas e em outras culturas. Um acontecimento dessa ordem levaria a distorções interpretativas que comprometem os resultados finais de uma pesquisa.

A título de exemplo podemos destacar a noção de família, atualmente. Essa é consideravelmente mais abrangente do que no início do século XX. Um registro documental datado de 1900 contendo essa expressão e interpretado inadvertidamente pelo viés contemporâneo levaria a equívocos evidentes. Por isso é importante uma interpretação

criteriosa das noções e conceitos relacionados ao contexto e à época em que um documento foi produzido.

### **3.1.3 A interpretação**

O processo principal de interpretação de um documento é chamado por alguns estudiosos de ‘análise documental’ (SILVA, 2009; GIL, 2010; CELLARD, 2008). Nessa etapa ocorre intensa leitura e busca por compreensão dos registros, de modo a permitir o estabelecimento de categorias e unidades textuais de análise, em um sentido de desconstrução e reconstrução dos dados, distinguindo-se, portanto, da abordagem analítica em perspectivas positivistas (CELLARD, 2008). Um procedimento que deve ser realizado juntamente com a descrição das informações documentais no relatório de pesquisa, o qual deve ser mediado por inferências com base no que está escrito e no que está nas entrelinhas (SILVA, 2009).

Os procedimentos variam conforme os delineamentos definidos em diferentes tipos de estudo, mas em geral envolvem: definição de objetivos; a seleção dos documentos; a constituição de quadros de referência com termos-chave e definições de conceitos; a construção de um sistema de categorias; a definição de unidades de análise, como frases ou acontecimentos; teste de fidedignidade, quando a mesma pessoa realiza semelhante interpretação das informações após transcorrer determinado período temporal; o tratamento de dados, verificando a frequência das palavras na construção de um texto; e a interpretação das informações mediante comparação com teorias e elementos diversos diante do contexto da pesquisa (GIL, 2010).

É válido destacar que o exercício do senso crítico por parte do pesquisador deve permear todas as etapas do processo, o que irá definir, junto com a observação dos procedimentos elementares apresentados e com a maior ampliação possível dos registros sobre os acontecimentos, a qualidade geral do estudo e sua validação no campo da pesquisa científica.

## **3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA NARRATIVA**

O ato de narrar pode assumir diferentes sentidos dependendo da perspectiva na qual é considerado. Nosso contexto, aqui, é o da pesquisa científica a partir das narrativas dos indivíduos e o que isso pode representar como opção metodológica. Sendo um processo de sistematização, a manifestação oral apresenta determinados limites e possibilidades ao

pesquisador que a elege como meio de estudo, configurando-se como uma forma muito particular de relacionamento com as experiências de vida, não só com aquelas estabelecidas em tempos e espaços comuns, mas também com as ocorrências experimentadas por cada um ao longo de suas trajetórias existenciais.

De fato, articulando-se como um modo fundamental de comunicação humana, a capacidade narrativa permite que qualquer experiência vivida pelos indivíduos esteja sujeita a ser por ela expressada, a partir de grande variedade de estilos e formas que independem “[...] da educação e da competência linguística” das populações (JOVCHELOVICHTCH e BAUER, 2002, p. 91). Para os autores, ao narrar, as pessoas estabelecem determinada ordem em relação as suas vivências e encontram explicações possíveis para os acontecimentos em meio à rede de relações individuais e sociais na qual emergem suas vozes. Um processo no qual a memória é significativa, pois é necessário que os indivíduos lembrem o que ocorreu para sequenciarem fatos ao contarem uma história. Assim, cria-se um enredo que dá sentido ao conjunto do que é dito, a partir das escolhas e dos próprios esquecimentos do que ocorreu.

Para Izquierdo (2004) nossa mente é feita de memória, tornando possível considerarmos, reconsiderarmos e reinterpretarmos nossas experiências de acordo com as perspectivas que adotamos em relação às lembranças, e que certamente mudam com o passar do tempo. Daí, a compreensão de que narrar a experiência envolve um potencial criador. Entretanto, talvez seja Morin (2005) aquele que dá maior ênfase em relação ao fenômeno. Diz, ele, que:

Subestimamos, em estado de alerta, a força desta duplicação imaginária. Ela é como que colocada em surdina pelo fato de que a nossa consciência trata a imagem como uma não-realidade, não como um duplo da realidade. Mas, na verdade a imagem-lembrança é de força igual à representação perceptiva [...] Pois a informação rememorativa do espírito permanece regenerativa; ela permanece reprodutiva; ela permanece então informação generativa [...]. (2005, p. 399).

Generativo, nesse caso, refere-se à possibilidade de criação constantemente refeita e organizada. O passado rememorado traz essa capacidade construtora e reconstrutora, pois a relação dialética estabelecida entre os diferentes tempos – presente, passado, futuro – na voz de quem narra, torna-se matriz de organização ao ser construída objetivamente em unidades de sentido inteligíveis. Nesse processo ocorre uma série de sistematizações mais ou menos conscientes, que levam a autoafirmação do narrador diante dos acontecimentos que concebe, fazendo-se, trágica e plenamente, presente no seu contar.

Nesse caso, o próprio tempo se torna humanizado, uma vez que a construção da narrativa articula um antes e um depois na organização da linguagem, o que, por sua vez,

atribui sentido ao que é narrado enquanto este se constitui como uma condição à concepção do tempo (RICOEUR, 2010). Assim, assume-se uma posição no mundo com base na experiência referenciada espacial e temporalmente, em uma trama de sentidos passível de emaranhamentos particulares com a consciência e a história. Quando menos, pelo reconhecimento de uma trajetória de vida diante de limites, possibilidades e incompletudes do ser.

Há, provavelmente, ligação entre esse entendimento e a posição de Clandinin e Connelly (2011, p. 85) ao responderem o próprio questionamento sobre a razão das narrativas: “por causa da experiência”, dizem eles. A vida, em sua plenitude, se desenvolve na experiência sensível e essa está na matriz do sistema conceitual humano (FELTES, 2003). Por isso torna-se coerente falarmos em geração de sentidos.

Há, ainda, outras perspectivas que apontam a importância de se considerar a narrativa dos indivíduos. Costa (2001) assumiu um posicionamento muito interessante sobre a questão:

[...] a produção da narrativa popular, apesar de estar marcada pelo estilo individual de cada narrador, ressalta decepções, desejos, frustrações e aspirações, enfim, a memória social de sujeitos que vivem uma determinada época histórica, em determinada sociedade. Portanto, ao mesmo tempo que expressa pluralidade de vozes sociais, possibilita ao narrador mergulhar em si-mesmo, selecionando os fatos a serem narrados, reordenando as ideias para o relato, reinventando, assim, a cada momento o seu próprio ser. (COSTA, 2001, p. 84).

Coloquemos a questão tratada acima, da seguinte forma: quem somos? Como chegamos até aqui? Que eventos ou instituições foram decisivos nesse processo? É importante estarmos atentos às nuances, tanto de ordem individual quanto social, que podem surgir nas narrativas nesses casos. História, memória, conjuntura, condições particulares podem alterar significativamente as perspectivas sobre os acontecimentos e o que pode ser dito sobre eles. E isso não significa apenas determinado grau de relatividade. Significa estar consciente da complexidade dos fenômenos socioculturais nos quais estamos envolvidos.

É por essas, entre outras razões, que as narrativas – com determinados níveis de rigor e organização pré-estabelecidos – são consideradas como método no campo das Ciências Sociais<sup>26</sup>, embora também apresentem limitações. Entre elas, a probabilidade da imprecisão (ou mesmo inviabilidade) no ato de rememorar detalhes muito específicos de determinado evento, especialmente se a experiência tiver ocorrido há muito tempo. Nesses casos,

---

<sup>26</sup> Para Clandinin e Connelly (2011) o método narrativo “é o método das Ciências Sociais” (p. 48). Já no campo educacional as narrativas emergiram entre 1970-1980, de forma autobiográfica (BAYLE, 2014, p. 59). Nesse caso, é possível considerá-las como fenômeno e como “abordagem de investigação-formação” (SOUZA, 2012).

indicações precisas sobre uma data ou um contexto, por exemplo, podem não ser acessíveis ou estarem misturadas com lembranças circunstanciais de outros acontecimentos<sup>27</sup>. Da mesma forma, a metodologia não favorece o estabelecimento de generalizações. Como a experiência sensível e suas implicações subjetivas não pressupõem repetição (reprodução) e regularidade, pré-requisitos para a indução, há aqui um fronteira que deve ser observada.

Tais apontamentos, no entanto, não eliminam o potencial da abordagem metodológica. Ao contrário, a consciência das limitações leva a maior cautela e rigor na busca por compreensão das conexões e sentidos possíveis a partir das narrações. Um exemplo disso é o cuidado de se produzir textos de campo (notas, fotografias, etc.), através dos quais se registra, com significativo potencial descritivo, dados sobre o contexto da pesquisa, sobre o pesquisador enquanto faz seu trabalho e sobre o colaborador enquanto narra suas experiências. Com isso, almejam-se interpretações mais objetivas a partir dos fenômenos narrativos ou ainda o que se pode chamar de “interpretações melhores” da história<sup>28</sup> (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 124).

Essas são boas razões para se considerar o emprego da metodologia na pesquisa sobre os sentidos produzidos pelo CEFD/UFSM em relação à Educação Física Escolar, uma vez que favorece a compreensão de perspectivas muito particulares a respeito do processo sistêmico-funcional da Instituição na cotidianidade do trabalho. Ademais, essa parece uma vantagem importante para a pesquisa educacional, de uma maneira mais ampla.

Para Souza:

A crescente utilização da pesquisa (auto)biográfica e das narrativas em educação [...] potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo [...] dos diferentes sujeitos e atores sociais sobre as relações consigo próprios, com os outros e com o mundo, dando significados diversos. (SOUZA, 2012, p. 41).

---

<sup>27</sup> Ou, ainda, influenciadas por circunstâncias que envolvem o momento da sua narração (FLICK, 2009). Por exemplo: a impressão que o colaborador tem do pesquisador ou a expectativa quanto a possíveis terceiros que terão acesso ao conteúdo das narrativas.

<sup>28</sup> Colabora para isso, também, a consideração do “espaço tridimensional da investigação narrativa”, que envolve as noções de continuidade (passado, presente, futuro), de interação (pessoal e social) e de situação (lugar) (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 85). De nossa parte, estamos atentos a isso. Já na questão orientadora do estudo, revela-se a preocupação com os significados sobre a Educação Física Escolar através de um recorte temporal relativamente amplo, indicativo de mínima continuidade (1970 – 2004) e de um espaço institucional particular. A interação entre os aspectos pessoais e sociais devem ser consideradas através das narrativas dos indivíduos/colaboradores que assumiram papéis significativos na Instituição, tendo suas vidas particulares atravessadas por essas relações. Estes indicadores, no entanto, revelam apenas um ponto de partida para o estudo, e serão considerados dinamicamente nos ‘movimentos’ de pesquisa para que não sejam mutiladas as “verdades narrativas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 125).

A ênfase na oralidade de pessoas que tiveram sua história ligada à história do CEFD será forte aliada no restabelecimento das peculiaridades de um fenômeno multifacetado, restituindo, dando acesso às formas de fazer o mesmo, à razão das escolhas e das intenções. Essas, influenciadas por valores e princípios sustentados pelos sujeitos em suas particularidades estruturais (MARIOTTI, 2000). Ratifica-se, deste modo, a preocupação com uma postura alinhada à complexidade. Afinal, é nas relações de sentido estabelecidas pelos sujeitos que se fortalece a cotidianidade e, conseqüentemente, dados movimentos culturais. Ademais, essas relações de caráter educacional se processam sempre em função de um conceito de homem e sociedade previamente estabelecidos (BETTI, 1991). Toda disseminação de aspirações e valores sejam quais forem, em relação ao que devem se tornar os indivíduos – em contrapartida ao que são – é algo que deve ser trazido à consciência para que a sociedade se reconheça como processo sociocultural e, portanto, como capaz de definir ou alterar boa parte de seu destino. Considerações dessa natureza podem ser enriquecidas através das narrativas, dentro dos limites indicados no delineamento da pesquisa.

### 3.3 A HISTÓRIA ORAL

A História Oral integra parte do que se denomina fonte oral<sup>29</sup>. Distingue-se, no entanto, da oralidade, no sentido usual do termo, pois as concepções e procedimentos em seu contexto envolvem critérios e princípios rigorosos de organização sistemática.

Surgida no início da década de cinquenta, após o desenvolvimento da tecnologia de gravação em fitas, é definida de diferentes formas por autores que a envolvem em seus trabalhos (ABHO, 2017). Uma revisão em artigos e textos relativos ao tema permite o encontro referências como técnica, ferramenta, processo sistêmico, recurso, prática de apreensão, alternativa e método.

De modo geral, essas noções referem-se à iniciativa de se realizar entrevistas com um interlocutor em condição presencial, de modo que, a partir da narração das experiências vividas, seja possível construir documentos materiais de natureza histórica<sup>30</sup>. É isso que considera Meihy (2015), enquanto caracteriza as entrevistas em História Oral como expressão do que se chama Documentação Oral. Ou seja, a construção de narrativas de conteúdo histórico com a finalidade de registro sistematizado.

---

<sup>29</sup> Fonte oral é “registro de qualquer recurso que guarda vestígios de manifestação da oralidade humana” (MEIHY, 2015, P. 13).

<sup>30</sup> Embora alguns pesquisadores admitam a gravação em si como documento.

Nesse contexto, o entrevistador provoca ou estimula a palavra oral por parte do entrevistado, que se torna colaborador da pesquisa. Aliás, essa é a expressão que parece melhor definir a relação nesses casos: um processo de colaboração, que irá se caracterizar como uma produção de História Oral, com a necessária utilização de recursos tecnológicos para a gravação dos eventos, pois tornam possível o trabalho intencional, programado e organizado de documentar as experiências.

A partir desse entendimento Meihy avança:

História Oral é, pois, mais do que uma conversa mediada pelo gravador [...] deriva de um método complexo e arrola particularidades que vão desde a organização de um projeto até o compromisso de publicação do texto, devolvido à comunidade imediata que o gerou e a seu contexto mais amplo. É exatamente na importância delegada a elaboração do texto como documento que a história oral difere de outros trabalhos ligados a entrevistas. (MEIHY, 1994, p. 55).

Essas são condições básicas através das quais é possível concebermos um projeto de pesquisa baseado na História Oral, diferenciando-se de entrevistas jornalísticas ou gravações desprovidas de anunciado propósito e rigor metodológico na sua construção, por exemplo. Ademais, não só a devolução do texto à comunidade é importante, mas o próprio compromisso social inerente a essa forma de abordar a História. Há sempre uma intencionalidade e, portanto, um fundamento político na organização dessas pesquisas. Assim que, relacionam-se, normalmente, com questões relevantes e imediatas no meio comunitário (MEIHY, 2015).

Deste modo, embora se ocupe de fatos passados, a referência fundamental em estudos dessa natureza é o momento presente, pois as preocupações, os questionamentos, interpretações e reinterpretações dos eventos ocorrem nesse tempo, diante de conjunturas amplas de fatores, atualizados não só, mas especialmente, no ato das entrevistas. O que configura uma forma muito particular de acesso à herança cultural dos indivíduos e dos grupos sociais, preservada e reorganizada na memória<sup>31</sup> de cada um através do tempo.

Assim, uma pesquisa de História Oral

[...] pressupõe sempre a pertinência da pergunta “como os entrevistados viam e veem o tema em questão?”. Ou: “o que a narrativa dos que viveram ou presenciaram o tema pode informar sobre o lugar que aquele tema ocupava (e ocupa) no contexto histórico e cultural dado?”. (ALBERTI, 2013, p. 38).

---

<sup>31</sup> A História Oral envolve, necessariamente, a biografia e os processos da memória para o restabelecimento do passado. Nesse contexto, não só a recordação em si apresenta valor, mas muitas ocorrências esquecidas pelos indivíduos e que podem ser, de acordo com as Ciências da Psique, altamente relevantes (ALBERTI, 2013).



Diante dessas questões a rememoração das experiências se torna decisiva no restabelecimento de uma série de sentidos na vida comunitária, levando o pesquisador a buscar, nas relações de entrevista, narrativas abrangentes, detalhadas e contextualizadas, de forma a ampliar as possibilidades de compreensão desses fenômenos. Um processo que é, inclusive, humanizador da história, pois o desenvolvimento da narrativa se faz carregado de valores, princípios, emoções e interpretações de cada um<sup>32</sup>.

A consideração da experiência individual, no entanto, irá assumir uma condição especialmente significativa à medida que são estabelecidas relações gerais com outras experiências, ou seja, quando os conteúdos das narrativas individuais passam a ser considerados em conjunto na pesquisa. Serão as recorrências e os pontos em comum entre elas que atribuirão certa unidade e consistência ao narrado, ainda que cada fato, cada circunstância ou situação vivida permaneça, por diversas perspectivas, singular. É a questões dessa ordem que Meihy (2015) faz referência quando afirma que a História Oral é sempre uma construção social, uma vez que a compreensão da vida dos sujeitos somente é possível a partir do seu caráter comunitário<sup>33</sup>.

É possível que uma única entrevista possa apresentar grande relevância em determinado estudo, contanto que seja possível articulá-la com outras fontes, de modo a tornar contextual a visão do pesquisador sobre os fenômenos abordados (ALBERTI, 2013). Porém, essa articulação deve ocorrer não exclusiva, mas principalmente, com outras entrevistas desenvolvidas sob o mesmo projeto<sup>34</sup>. Procedendo dessa maneira é possível evidenciar com as narrativas, as perspectivas, os problemas e as trajetórias individuais diante de distanciamentos e aproximações entre elas, compreendendo determinados sentidos. Quanto maior for o número de entrevistas realizadas, tanto maior poderá ser a riqueza e a amplitude das

---

<sup>32</sup> A propósito, essa condição foi alvo de muitas críticas por parte de historiadores tradicionais, que não reconheciam a fonte como confiável. Por essa razão, os primeiros manuais de História Oral “estabeleceram um cânon para avaliar a confiabilidade da memória oral (enquanto astutamente lembravam aos historiadores tradicionalistas que as fontes documentais não eram menos seletivas ou menos tendenciosas)” (THOMSON, FRISCH e HAMILTON, 2006, p. 66). Para os autores, apesar da psicologia social, da antropologia e da sociologia terem servido de base para a construção de indicadores válidos na determinação de ilusões e tendenciosidades, nesse campo, a riqueza de significados nas experiências tem importância, mesmo que ocorram “distorções” da memória. Há sentidos no fato dos indivíduos lembrarem, esquecerem ou mentirem sobre algo, mesmo porque, a vida social é construída também por essas tessituras e não só por fatos comprovados e pelo que se admite como a verdade (MEIHY, 2015).

<sup>33</sup> Isso incide diretamente sobre a responsabilidade do pesquisador na seleção dos entrevistados e do número de entrevistas a serem realizadas, já que a entrevista individual tende a não ter representatividade. O rigor nessas definições é decisivo para a abrangência, a profundidade e para a própria validade do estudo. Para tanto, devemos levar em conta pelo menos duas questões: o tipo de entrevistas que vamos realizar e a relevância, em termos qualitativos, das fontes as quais temos acesso (MEIHY, 2015).

<sup>34</sup> Há momentos, no entanto, em que isso não é possível, como nos casos em que há apenas uma pessoa a se considerar diante de determinadas eventos ou por particularidades da sua trajetória de vida.

informações, bem como maiores os subsídios para o estabelecimento de interpretações sobre o que representaram.

No entanto, é o caráter qualitativo que norteia a seleção dos indivíduos a se tornarem colaboradores, baseado nos objetivos elencados para a pesquisa. Assim, diferentemente da noção quantitativa de amostragem ou de se entrevistar um número elevado de pessoas indiscriminadamente, importa a inserção histórica de cada um diante da temática em questão, suas vivências, as influências recíprocas diante dos acontecimentos, da comunidade e das instituições. Para essas escolhas colaborativas, o conhecimento prévio da temática, dos grupos e dos papéis desempenhados pelos indivíduos é um requisito indispensável, de tal modo que, não sendo possível recorrer a outras fontes para esse reconhecimento, recomenda-se a realização de breves entrevistas exploratórias em suporte às escolhas<sup>35</sup> (ALBERTI, 2013).

Há também outro detalhe interessante quanto à composição do quadro de colaboradores:

Geralmente as pessoas mais velhas, quando estão aposentadas ou se afastaram do centro da atividade política, voltam suas atenções para aquilo que foram ou fizeram. Como consequência, se sentem mais à vontade para falar sobre sua experiência e interpretar o passado, reavaliando, inclusive, suas posições e atitudes, como espécie de balanço da própria vida. (ALBERTI, 2013, p. 44).

De fato, os indivíduos em idade mais avançada tendem a falar com maior gosto sobre como ‘as coisas eram no seu tempo’, permitindo, inclusive, pelo distanciamento temporal em relação a muitas ocorrências, a construção de narrativas menos atreladas a preocupações com a repercussão que possam ter no momento presente. Ademais, a ideia de perpetuação da experiência particular, através da gravação, representa, por vezes, um estímulo significativo para aqueles que viveram muitos anos (ALBERTI, 2013).

É importante compreender, também, que o gênero de História Oral<sup>36</sup> considerado influencia na definição dos colaboradores a serem entrevistados no trabalho. Para Meihy (2015) as pesquisas podem envolver a História Oral de Vida, a História Oral Temática ou a Tradição Oral, enquanto para Alberti (2013) há tipos de entrevista, classificando-as como Entrevistas Temáticas e Entrevistas de História de Vida.

---

<sup>35</sup> Na perspectiva de Meihy (2015), a organização do grupo de colaboradores deve se estabelecer a partir de três categorias: a Comunidade de Destino, que seria a identificação de grupos de pessoas que vivenciaram ou se vinculam ao mesmo fenômeno, como terremotos, violência ou imigração, por exemplo; a Colônia, como subdivisão da Comunidade de Destino - as crianças ou os adultos entre os imigrantes; e, por fim, as Redes, que seriam grupos menores dentro das Colônias, como por exemplo, entre as crianças imigrantes, os filhos de pais divorciados.

<sup>36</sup> Classificada também quanto a sua natureza pura ou híbrida. O primeiro caso se refere aos trabalhos de História Oral que envolvem apenas as narrativas dos colaboradores enquanto, no segundo, são considerados outros documentos além delas (MEIHY, 2015)

Independentemente da terminologia empregada, ambos os autores compreendem como central nas histórias de vida a trajetória das pessoas ao longo do tempo, desde a infância até o momento em que narram, com toda a variedade de experiências e a carga de subjetividade que isso pode compreender. O que interessa, aí, é a vida do “indivíduo na história”, a partir das versões que estabelecem sobre os acontecimentos passados (ALBERTI, 2013, p. 48). Por isso mesmo, não há construção prévia de questionários nesse tipo de entrevista<sup>37</sup>, além de requerer maior disponibilidade de tempo para serem concluídas.

No caso das histórias temáticas, importa considerar a participação dos indivíduos em determinados fatos, fenômenos ou eventos. Esse gênero de pesquisa apresenta maior objetividade nas relações uma vez que há um roteiro básico de questões a serem realizadas e a tendência de se levar em conta outras informações sobre o passado, de modo que o pesquisador pode apresentar o contraditório durante as narrativas (MEIHY, 2015). No entanto, as bases da interação continuam atreladas à vida do entrevistado e, assim, à subjetividade e à intersubjetividade inerentes a esse processo interativo<sup>38</sup>. Tais características fazem com que Alberti (2013) considere esse tipo de entrevista adequado para abordar temas relativamente bem delimitados nas trajetórias individuais como, por exemplo, um período de envolvimento com determinado movimento social ou o enfrentamento de determinada catástrofe natural.

Por fim, há o gênero conhecido como Tradição Oral, considerado por Meihy (2015) como a mais difícil e bonita manifestação da História Oral. Nesse caso, o trabalho de reconhecimento do outro ocorre de forma mais ampla do que nas formas anteriores, ao nível da cultura comunitária. O pesquisador passa a viver junto aos colaboradores, a fim de compreender [...] “além das posturas e comportamentos do grupo, a noção de passado e presente daquela cultura” (p. 41). Assim procede-se o registro dos acontecimentos do cotidiano através da observação atenta, enquanto as entrevistas deixam de ser fundamentais e, se realizadas, focalizam a compreensão dos ‘movimentos’ coletivos<sup>39</sup>: os mitos, cerimônias, rituais, doenças, noções do tempo, entre outros. Ou seja, as tradições comunitárias passam para o primeiro plano nas preocupações de pesquisa.

### 3.4 ASPECTOS ÉTICOS NA HISTÓRIA ORAL

---

<sup>37</sup> O que se convencionou chamar de entrevistas livres (MEIHY, 2015).

<sup>38</sup> Por exemplo, a própria forma como o entrevistador se veste, e a interpretação geral que o entrevistado faz a respeito das intenções e expectativas deste, influenciam o andamento das entrevistas.

<sup>39</sup> Esse gênero da História Oral é mais comum de ser desenvolvido em grupos fechados, mas também pode ser desenvolvido nas sociedades urbanas que resistem aos padrões modernos por meio de práticas ritualísticas ancestrais (MEIHY, 2015).

Justamente por esses fundamentos interativos entre os indivíduos na História Oral é necessário observar aspectos éticos na construção de todo o processo de pesquisa. Um deles é o anonimato das pessoas entrevistadas. Embora não seja uma regra geral, há circunstâncias nas quais preservar a identificação dos colaboradores é especialmente importante para evitar constrangimentos ou exposição indevida de terceiros. Nesses casos é possível alterar o nome do entrevistado e até mesmo realizar pequenas alterações em trechos da sua narrativa para inviabilizar o reconhecimento da autoria a partir da leitura do texto. No entanto, continua sendo necessária a autorização formal do colaborador para a utilização da sua entrevista no trabalho, além de ser necessário comunicar o leitor sobre o caráter anônimo da fonte (MEIHY, 2015).

De modo geral, o compromisso do pesquisador com o entrevistado vai desde o respeito às considerações deste último na escolha do local, da data e do tempo de duração das entrevistas, passando pela escuta atenta do que é narrado, até a organização do relatório final do trabalho. Deve estar claro, também, que tal comprometimento não significa estabelecer necessário alinhamento com as inclinações e princípios sustentados pelo colaborador, mas antes concebê-lo como integrante indispensável do projeto e, como tal, digno de consideração, inclusive, nas “etapas de transcrição e revisão do texto que lhe compete” (MEIHY, 2015, p. 60).

O comportamento honesto e cuidadoso do pesquisador também será posto à prova diante de dilemas difíceis de resolver no contexto das entrevistas. Thomson, Frisch e Hamilton (2006) identificam um dilema de natureza ética e outro de natureza política nas relações mediadas pela História Oral. No primeiro caso, apontam para a possibilidade do processo de recordação do passado afetar negativamente o indivíduo que narra sua história, uma vez que o pesquisador não atua como um terapeuta diante de memórias que possam se tornar problemáticas. De fato, mesmo considerando o bem-estar do entrevistado sobre os objetivos do estudo, o estabelecimento de limites nas relações através da História Oral não é definido de forma precisa. Assim que a solução, nesse caso, deve se pautar na formulação de diretrizes éticas a partir de discussões difíceis, envolvendo a compreensão de que entrevistadores e entrevistados interagem, inclusive, com objetivos nem sempre convergentes (THOMSON, FRISCH e HAMILTON, 2006).

Quanto ao dilema político, é relativamente comum identificarmos produções em História Oral que dão voz a indivíduos em situações hierárquicas e sociais menos privilegiadas em relação a outros setores, ou então contemplem a versão de grupos

minoritários em determinado contexto de organização, avaliando essas trajetórias de vida diante de forças opositoras e reguladoras. No entanto, os pesquisadores estão sujeitos, muitas vezes, a dificuldades em considerar as lembranças narradas como fonte de crítica aos que as produziram, além de sentirem-se no dever de “contestar mitos históricos que privilegiam certas pessoas em detrimento de outras” (THOMSON, FRISCH e HAMILTON, 2006, p. 71). De modo geral, isso se constitui como problema porque há uma relação de confiança entre as pessoas envolvidas – pesquisador e entrevistados<sup>40</sup>. Criticar os conteúdos, nesses casos, poderia ser visto como um abuso diante da experiência de vida de alguém que se dispôs a ajudar.

Em ambos os casos, a sensibilidade, o respeito, a honestidade e o comprometimento tanto com as pessoas envolvidas, quanto com os parâmetros e diretrizes estabelecidos no projeto de pesquisa podem auxiliar na condução de procedimentos para que se produza um trabalho justo, ético e válido.

### 3.5 A TRANSCRIÇÃO

Todas essas preocupações desembocam objetivamente na versão escrita das narrativas, ou seja, nos documentos materiais gerados a partir das entrevistas através do processo de transcrição. Apesar das possibilidades e probabilidades dos indivíduos mudarem suas perspectivas e as próprias versões dos fatos diante da fluidez da memória, uma vez convertido para palavra escrita e autorizado o seu uso pelo entrevistado, um documento dessa ordem “se torna inquestionável” (MEIHY, 2006, p. 125).

Para um grande número de trabalhos, a passagem do código oral para o código escrito representa a construção de uma base fundamental para o estabelecimento de interpretações no âmbito das pesquisas<sup>41</sup>. Uma tarefa que, normalmente, consome tempo significativo e que exige fidelidade ao conteúdo das gravações para que se estabeleça a maior aproximação possível com os registros auditivos. O que, de qualquer forma, sempre irá envolver um caráter interpretativo, por mais apurada que seja a transcrição. As entonações, a rapidez ou lentidão

---

<sup>40</sup> No caso de crítica as trajetórias de vida, o autor vê a inevitabilidade de problemas e sofrimentos, mas encara como positivo o fato de “as histórias de vida em projetos participativos [...] ajudar as pessoas a reconhecer e valorizar experiências que foram silenciadas, ou a enfrentar aspectos difíceis e dolorosos das suas vidas” (THOMSON, FRISCH e HAMILTON 2006, p. 71).

<sup>41</sup> Há, no entanto, profissionais que consideram o registro de áudio como documento (TOURTIER-BONAZZI, 2006).

na fala, nos trechos, entre outras, não encontram correspondência precisa na linguagem escrita, de modo que essa conversão é sempre recriadora<sup>42</sup>.

Entre os princípios elementares a serem considerados para melhor realizar as transcrições, Tourtier-Bonazzi (2006) recomenda a brevidade na retomada dos áudios para o desenvolvimento do trabalho e que seja o próprio entrevistador a fazê-lo. Recomenda também estar atento a aspectos que atribuem maior clareza ao texto, como identificar entre colchetes passagens pouco audíveis, utilizar reticências para indicar dúvidas ou silêncios, utilizar grifos para anotações relacionadas a passagens específicas da narrativa, organizar o texto em parágrafos, observando atentamente a adequação da pontuação diante do áudio original, corrigir em notas erros evidentes cometidos pelos entrevistados, como datas ou nomes imprecisos, entre outras iniciativas<sup>43</sup>.

Adotando-se esses procedimentos espera-se a elaboração de um texto final compreensível, com a eliminação de repetições de frases, correção de expressões incorretas, típicas da linguagem falada, e que apresenta a descrição do contexto no qual se deu a entrevista. Isso significa incluir a própria comunicação não verbal na transcrição, indicando, por exemplo, emoções, entonações e gestos associados a narração (MEIHY, 2015). Deste modo, a tendência é a produção de documentos de boa qualidade, em condições de serem utilizados na sequência de um ou mais projetos.

### 3.6 A INTERPRETAÇÃO

Uma vez realizadas as transcrições, torna-se possível a interpretação dos conteúdos, se for o caso<sup>44</sup>, a ser estabelecida diante do conjunto de entrevistas desenvolvidas, ao passo em que não se perde de vista a singularidade de cada uma. Nesses casos, busca-se a compreensão da lógica de cada narrativa e opera-se o cruzamento das informações, bem como se considera os contextos que lhes são externos, como outras produções historiográficas acerca das temáticas enfocadas. Do contrário, para Meihy (2015), o isolamento e a redução das narrativas a unidades desarticuladas representaria um erro grave de procedimento. O que, de fato, não é incomum.

---

<sup>42</sup> Para Meihy (2015), ocorre uma transcrição. Conceito que o autor utiliza diante da aproximação a ser promovida pela escrita, dos sentidos e intenções comunicadas originalmente, sem, no entanto, confundir-se com a linguagem original.

<sup>43</sup> É possível ver mais sobre o processo de transcrição em Meihy (2015), especialmente no capítulo intitulado “Textos para Diálogos”.

<sup>44</sup> Há projetos que envolvem o arquivamento em bancos de histórias ou ainda a apresentação das narrativas tal como foram concebidas, dispensando interpretações prévias para o leitor (MEIHY, 2015).

Quase sempre o que se vê, em particular em vistas desarmadas, é a reflexão, às vezes exaustiva sobre a linguagem, sintaxe, transcrição, ou impacto léxico-social da palavra ou das narrativas. Isso quando, em tantos casos, as entrevistas nem sequer foram realizadas. Em vez de se prestar atenção à composição da entrevista, enquanto um corpo capaz de produzir lógica interna, sistêmica, o que se vê é, novamente, desvios que mais cuidam dos efeitos vernaculares do que propriamente do seu significado social, enquanto portadora de experiência. (MEIHY, 2015, p. 122).

Se concebermos a interpretação das narrativas como esforço deliberado para compreender significados e sentidos nelas manifestos<sup>45</sup>, torna-se admissível que o simples resumo e a fragmentação não auxiliam a resolver as questões identificadas no projeto de pesquisa. O contexto é fundamental nesses casos, uma vez que fatores socioculturais significativos na constituição das perspectivas individuais podem ser evidenciados à medida que se articulam, se sobrepõe e se reordenam diante da totalidade das entrevistas<sup>46</sup>, revelando determinadas tendências ou influências sobre a vida de cada um.

Outro fator importante sobre as interpretações é o que Costa (2014), identificou como um dilema diante da escuta do outro, referindo-se ao fato de que a leitura que os pesquisadores fazem da experiência narrada é mediada por conceitos e perspectivas ligadas ao seu momento presente, portanto, ao modo como concebem os indivíduos, a cultura, a sociedade, entre outros. Assim temos um processo de dupla interpretação. Nas palavras da autora:

O *corpus* auscultado pelo historiador contém uma versão interpretativa dos valores, costumes e desejos, enfim, da cultura da época em que ele foi elaborado, filtrados pelas cores e lentes de seus edificadores. Assim o corpus se constitui como uma expressão da experiência humana, como uma ordenação dos acontecimentos, tecida pela voz dos narradores. É a primeira interpretação. No segundo momento, o pesquisador interpreta o mundo do narrador pautado na sua própria visão de mundo, nos seus valores culturais – é a interpretação do outro, uma interpretação da interpretação. (COSTA, 2014, p. 63).

É fundamental que o pesquisador, ao trabalhar com a História Oral, esteja atento a suas perspectivas teóricas, filosóficas, políticas, ideológicas, ao seu vínculo com as temáticas em questão e suas motivações diante dos objetivos propostos na construção do estudo, porque essas perspectivas retroagem sobre as formas através das quais se busca entender as lógicas sistêmicas das narrativas. É necessário, portanto, buscar compreender-se ao tentar

<sup>45</sup> Voldman (2006), por sua vez, divide essas possibilidades interpretativas em dois modos: um voltado para a precisão factual das informações e outro enfocando os “interstícios do discurso” (p. 35).

<sup>46</sup> Uma entrevista isolada pode fornecer informações decisivas sobre excepcionalidades. No entanto, a exaltação da entrevista individual pode levar mais facilmente a um caráter alienante e distorcido dos fatos, diante dos quais se personaliza os eventos de tal modo que as instituições e as “forças sociais” tornam-se subordinadas, ilegitimamente, à vontade dos indivíduos (GRELE, 2006, p. 276).

compreender o outro, diante da clareza que isso pode representar para todo o processo de pesquisa.



#### **4 CONDIÇÕES E CONHECIMENTOS PRÉVIOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Os processos de interpretação envolvem a atribuição de sentidos aos fenômenos, através de relações dialógicas estabelecidas entre o pesquisador e o conjunto de informações que tem a seu dispor em determinado momento. Ações mediadas, invariavelmente, pela cultura (COSTA, 2014). Por esse motivo, é importante a consideração dos ‘pontos de partida’ elementares do pesquisador no desenvolvimento do seu trabalho, pois esses contribuem na contextualização e influenciam as formas de conceber, de agir e de tratar as informações.

Em vistas disso, é oportuno destacar que meus posicionamentos iniciais, na pesquisa, envolvem a condição de professor de Educação Física, Especialista em Esporte Escolar e Mestre em Educação. Envolve quinze anos de atuação com a Educação Física Escolar em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, e sete anos de atuação na educação superior, na formação de licenciados na área.

Tais atividades levaram-me a compreender a educação como processo no qual são estabelecidas relações entre quem aprende e quem – ou o que – media o aprendizado, buscando-se, na sua forma institucionalizada, a formação de valores e princípios, além do desenvolvimento da capacidade intelectual e física dos indivíduos, em perspectivas de autonomização e emancipação na vida social. Nesse sentido, vejo o restabelecimento dos eventos históricos como matriz possível de conscientização a respeito das condições de vida e dos limites e possibilidades circunstanciais de cada um, ao passo em que esses podem ser modificados, tal à forma descontínua e, muitas vezes, revolucionária, através da qual se constrói a história.

De fato, compreendo a construção da realidade como um movimento social constante, não linear, constituído por elevados níveis de diversidade. Por conta disso, busquei explicações sobre esses fenômenos em teorias da complexidade, que passaram a integrar as perspectivas através das quais tendo a interpretar os acontecimentos. Por essa razão apresento, na sequência, os chamados ‘Pensamento Sistêmico’ e ‘Pensamento Complexo’.

##### **4.6 O PENSAMENTO SISTÊMICO E O PENSAMENTO COMPLEXO**

Ao longo da trajetória humana ocorreram diversas mudanças de paradigmas<sup>47</sup>, tanto científicos quanto sociais, que balizaram o conhecimento e a organização da vida dos indivíduos. Alterações ocorreram com descontinuidades, evoluções e, mesmo, retrocessos de conjuntos teórico-filosóficos balizadores de perspectivas sobre os fenômenos, transformando a compreensão que se tinha da realidade. Exemplos disso são as mudanças em torno do que se admitiu ser a origem da vida ou a posição da terra no espaço, e as influências geradas por essas ideias nas formas de desenvolvimento individual e social.

Atualmente, a ciência atravessa um período de modificação paradigmática que se iniciou durante o século XX. A passagem de uma ordem mecanicista e fragmentadora à concepção dos fenômenos a partir de uma perspectiva holística ou ecológica ocorre com uma nova construção metafórica relacionada à concepção da realidade. Isso ocorreu em campos científicos variados e de diferentes modos. Gradativamente, “o mundo deixa de ser visto como uma máquina e passa a ser compreendido como uma rede” (CAPRA, 2014, p. 26). Ocorrência que implicou, fortemente, a consideração da perspectiva sistêmica das coisas. Por isso, a visão holística ou ecológica é também denominada dessa forma: sistêmica<sup>48</sup>.

Para Capra:

O novo paradigma pode ser chamado de visão de mundo holística, que reconhece o mundo como uma totalidade integrada em vez de uma coleção de partes dissociadas. Também pode ser chamado de visão ecológica, se a palavra “ecológica” for utilizada em um sentido muito mais amplo e mais profundo do que o usual. A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o fato de que, como indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados em processos cíclicos da natureza, dos quais em última análise, dependemos. (2014, p. 36).

O Pensamento Sistêmico considera as interconectividades, buscando formas de compreensão que não sejam mutiladoras dos fenômenos. Uma das grandes impulsionadoras para emergência dessa forma de pensar foi a elaboração da Teoria da Complexidade nas décadas de 1960 e 1970, mais precisamente denominada “dinâmica não linear”<sup>49</sup> (CAPRA,

---

<sup>47</sup> Conceito desenvolvido por Kuhn (1998) significando [...] “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções para a comunidade de praticantes de uma ciência” (p. 13). Como muitas características da mudança de paradigmas podiam ser percebidas na sociedade em geral, o conceito passou a ser utilizado de forma crescente nas Ciências Sociais no século XX (CAPRA, 2014).

<sup>48</sup> Considerada, por exemplo, na biologia, desde o início do século XX, a partir do estudo dos organismos como sistemas vivos, que não podiam ser reduzidos ao funcionamento das suas partes isoladas (embora essa forma de pensamento tenha retrocedido consideravelmente com o desenvolvimento da genética, para retornar posteriormente, com a teoria da complexidade); com os psicólogos da Gestalt na percepção: o todo irredutível às partes; com os ecologistas, estudando comunidades vegetais e animais (CAPRA, 2014).

<sup>49</sup> Quando cientistas e matemáticos conseguiram, a partir de computadores com maior capacidade e velocidade no processamento de dados, “modelar a interconectividade não linear característica dos sistemas vivos, e solucionar as equações não lineares correspondentes” (CAPRA, 2014, p. 36).

2014, p. 36). A partir de então, especialmente na biologia, novos modelos teóricos foram desenvolvidos para compreender e explicar o funcionamento dos organismos vivos, sendo matematicamente condizentes com a complexidade ligada à dinâmica da vida.

Também importante, foram os progressos da física no século XX. Ao estudarem profundamente o mundo atômico e subatômico os cientistas se viram obrigados a rever o pensamento vigente, uma vez que os conhecimentos produzidos até então não permitiam compreender a realidade que encontravam. A Física Clássica não podia explicar os raios X e a radioatividade, por exemplo. Com a chamada ‘Nova Física’ isso se tornou possível e, com ela, algumas ideias mais ou menos difíceis de compreender. Tanto, quanto mais imersos estamos no hábito de pensar separadamente o que está junto e estabelecemos relações de causa e efeito unívocas onde as organizações se desenvolvem em redes.

Diante das fronteiras do conhecimento, os estudiosos desenvolveram novas compreensões básicas, como o princípio da incerteza, por meio do qual se compreende que, quanto mais precisamente um aspecto de um fenômeno atômico é apreciado, mais impreciso é o conhecimento sobre outros aspectos inter-relacionados. Aqui, podemos citar os pilares ínfimos da matéria, oscilando entre partícula e onda, ou questões relacionadas à velocidade e posição de uma partícula no espaço. Também foi desenvolvida uma nova noção de causalidade, indicando que os eventos quânticos não têm sempre uma causa claramente definida, embora isso não signifique ausência de princípios lógicos em suas manifestações. Ou ainda, o desenvolvimento da ideia de observador como participante dos fenômenos observados. A intervenção da consciência no caso conhecido como experimento da dupla fenda<sup>50</sup> ilustra muito bem esse fato. E assim, outras teorias e outros princípios reveladores da complexidade surgiram – inquietação da matéria, gravidade em espaço-tempo curvo, entre outras mais.

Todas essas, são referências estabelecidas por Capra (2014), identificando, elementarmente, as bases do novo paradigma científico e a forma de pensar por ele suscitada. As noções de contexto, conectividade e relações passaram a se destacar nessa nova concepção sobre o mundo, com um claro fortalecimento conceitual da totalidade sistêmica diante das partes que a compõe. Desta forma, se considera que a desintegração de qualquer unidade complexa, para o estudo das suas partes, desintegra, ao mesmo tempo, os processos de organização que a permitiram emergir. Procedimentos reducionistas, neste caso, permitem saber muito sobre coisas que não são encontradas em condições semelhantes na realidade. Um

---

<sup>50</sup> Ver Terré (1998).

problema que ocorre independentemente das dissoluções sistêmicas serem físicas ou conceituais (CAPRA, 2014).

É curioso, no entanto, o fato de Capra não estabelecer maiores relações entre essa concepção paradigmática e a concepção de ‘Pensamento Complexo’ desenvolvida por Morin<sup>51</sup>, uma vez que o Pensamento Sistêmico “é um dos principais instrumentos de entendimento e prática do Pensamento Complexo” (MARIOTTI, 2000, p. 36). Não havendo, aqui, objetivo de comparar as obras de cada autor, não deixamos de perceber aproximações entre as teorias de ambos. Fato que merece ser mencionado, pois dá a falar da mesma realidade a partir de princípios comuns e complementares.

Para Morin (1990, p. 8), “é complexo o que não pode resumir-se numa palavra mestra, o que não pode reduzir-se a uma lei ou uma ideia simples”. De modo geral, essa forma de pensamento leva a constatação de que simplificações levam ao erro e a ilusão no conhecimento, muito mais do que esclarecem a realidade. Criticando o pensamento reducionista de Descartes, o autor critica a disjunção e a fragmentação no saber, apontando para a necessidade de se conceber os processos de organização e, assim, compreender junto o que foi separado, levando em conta os encontros/interações que estão na matriz da ordem, da desordem e da organização dos fenômenos.

O universo<sup>52</sup>, para Morin (2005), se organiza sistemicamente em várias escalas de grandeza, umas com, a partir e sobre as outras. Nesse caso, a noção de sistema referencia diversidade de elementos formando unidades por meio de relações (auto) organizadoras. Essas unidades produzem emergências, ou seja, qualidades novas que surgem da organização do todo e que são irreduzíveis às partes que o compõe. Uma vez constituído, um sistema de organização ativa retroage<sup>53</sup> sobre suas partes, organizando, reorganizando, virtualizando desvios e antagonismos inerentes à sua condição complexa. Processo que ocorre em benefício de uma continuidade que evoluirá, inevitavelmente, para a desintegração do sistema em algum momento no tempo. Essas são evidências elementares da complexidade.

Para Morin:

---

<sup>51</sup> Especialmente desenvolvido por Morin nas obras: “O Método 1: A Natureza da Natureza” (2005); “O Método 2: A Vida da Vida” (2015); “O Método 3: O Conhecimento do Conhecimento” (2012a); “O Método 4: As Idéias – Habitat, Vida, Costumes, Organização” (2011); “O Método 5: a Humanidade da Humanidade – A Identidade Humana” (2012b’).

<sup>52</sup> Físico, biológico, antropossociológico (MORIN, 2005).

<sup>53</sup> A noção de Feedback desenvolvida na cibernética foi decisiva na compreensão das retroalimentações sistêmicas tanto autoequilibradoras quanto autoamplificadoras. Temática abordada por Capra (2014) e Morin (2005), entre outros autores.

À primeira vista, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterógenos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. (MORIN, 1990, p. 17-18).

Em ambas as abordagens, os sinais indicadores da complexidade não são definições últimas do real, mas pontos de partida para compreender de forma ampliada o que foi reduzido. Apesar dos grandes avanços científicos que a fragmentação e o isolamento dos fenômenos trouxeram como princípio metodológico, essa forma de pensar também criou zonas de sombra em nosso horizonte intelectual em pontos que não conseguimos avançar atualmente. Entre eles, podemos considerar as formas de desenvolvimento tecnológico, econômico e social, cotidianamente estabelecidos em um planeta com recursos finitos. Muitas alterações vividas na biosfera fazem parte de retroações e desvios gerados sistemicamente a partir de uma relação entre o todo e as partes, por conta desses desenvolvimentos. E não há como compreendê-las através de perspectivas fragmentadoras da realidade.

A retroação nos sistemas vivos é uma ocorrência derivada de processos que fazem parte da auto-organização. Para melhor compreender sua lógica necessitamos considerar condições subjacentes a sua manifestação no contexto dos organismos vivos. De acordo com Capra (2014) as propriedades dos sistemas emergem de um padrão existente nas relações que lhes permitem surgir. Sua definição de padrão baseia-se na ideia de “relações ordenadas” (CAPRA, 2014, p. 130). Por esse motivo, a fragmentação de uma unidade complexa pode preservar, eventualmente, seus constituintes materiais, mas os princípios organizadores das interconexões entre as partes, em função do todo, é desfeito. O padrão de organização se perde. Portanto, é correto afirmar que considerar a vida é considerar as redes. Essa é a característica essencial do padrão nos sistemas vivos e, com ela, uma não linearidade que lhe é inerente. As ligações passam para o primeiro plano, sendo reconhecidas em diversas direções nos sistemas e, assim, auxiliam-nos a compreender a noção derivada da cibernética chamada auto-organização. Como todo o sistema é interconectado, as informações percorrem sua unidade ciclicamente. Deste modo, o todo pode retroagir sobre suas partes estabelecendo (auto) regulações a partir das informações circulantes na rede.

A primeira concepção de auto-organização em cibernética não incluía [...] “a criação de novas estruturas e modos de comportamento” (CAPRA, 2014, p. 132). Fenômenos que, posteriormente, passaram a ser incluídos em modelos conceituais. Essa capacidade (auto) generativa pode ser identificada a partir de algumas condições típicas dos sistemas. Sabemos

que as unidades são formadas por elementos diversos e não é possível que todas as características das suas partes se manifestem na formação da totalidade. Algumas propriedades permanecem virtualizadas, pois poderiam ser inviabilizadoras da constituição unitária. Emergências parciais desfavoráveis ou antagonismos entre componentes são ‘acomodados’ nos processos de organização, de maneira dinâmica e relativamente indefinida. Em qualquer momento, no entanto, pode ocorrer o que Morin (2005) chamou de retroação positiva. Uma regressão da ordem por conta da exacerbação de antagonismos latentes ou desequilíbrios internos no sistema. É fácil imaginar que isso seja apenas destruidor, mas também há um potencial para a criação de novas condições e novas ordens a partir dessa ocorrência. Senão, vejamos:

É totalmente notável que a cosmogênese, a evolução biológica, a história das sociedades humanas se efetuam através de desdobramentos para todos os lados dos desvios positivamente retroativos, com tudo que eles podem comportar de dispersão, de destruição e, às vezes, ao mesmo tempo, de criação e inovação. (MORIN, 2005, p. 276).

O conceito de auto-organização amplia-se com a perspectiva de comportar um potencial evolutivo, seja estrutural, seja comportamental. Isso decorre de uma capacidade fantástica dos sistemas de incorporarem a diversidade, a desordem e, com elas, forças internas que podem levar a desintegração. Por outro lado, traz-nos a ideia de adaptabilidade, uma vez que sistemas subsistem em meios compostos por miríades de outros sistemas, em relações, muitas vezes, incertas e contraditórias em diversas instâncias das redes. Desse modo, nossa realidade se forma em uma eco-organização, que se tornará, rapidamente, “auto-eco-organização” (MORIN, 2015). O conceito referencia o processo auto-organizador e auto-produtor da vida no ecossistema.

Estamos tratando, pois, do que Maturana e Varela (1995) chamaram de “autopoiese”. Para eles, autopoiese significa a organização do ser vivo em um círculo funcional fechado de produção de sua própria rede de componentes. Os seres autopoieticos estão ligados estruturalmente ao seu meio ambiente e assim, sujeitos a influências mútuas e não previsíveis na relação de mão dupla que estabelecem ao existirem. De modo mais simples, o meio pode influenciar um sistema vivo, e um sistema vivo pode influenciar o meio. Porém, as mudanças ocorrerão a partir da estrutura interna de cada sistema. Não serão determinadas de fora<sup>54</sup>. Obviamente, [...] “desde que a unidade autopoietica e o meio não se desintegram” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 113). Para os autores, cada uma das transformações

---

<sup>54</sup> As noções relacionadas a esse fenômeno recebem a denominação de Acoplamento Estrutural e Determinismo Estrutural (MATURANA; VARELA, 1995).

ocorridas nos organismos corresponde a um ato cognitivo. O ato de definir o que perceber e ‘responder’ estruturalmente a essa influencia advinda do meio externo é uma atividade mental, independentemente de haver um cérebro ou sistema nervoso altamente complexo no organismo. A autopoiese e a cognição “representam um padrão geral aplicável a todos os níveis de vida” (CAPRA, 2014, p. 183).

Chegamos, aqui, em um ponto importante: os princípios elementares que caracterizam os sistemas vivos também estão presentes na constituição das sociedades humanas. O universo social se organiza sistemicamente, com uma natureza um pouco diferente da que consideramos até agora com os organismos biológicos<sup>55</sup>.

Para Capra:

A partir dessas generalizações, emerge a importante e iluminadora percepção segundo a qual as redes sociais exibem os mesmos princípios gerais que as redes biológicas. Há um conjunto organizado com regras internas que gera tanto a própria rede como sua fronteira (uma fronteira física em redes biológicas, e uma fronteira cultural em redes sociais). Cada sistema social – um partido político, uma organização comercial, uma cidade ou uma escola – é caracterizado pela necessidade de se sustentar de maneira estável, mas dinâmica, permitindo que novos membros, materiais ou ideias ingressem na estrutura e se tornem parte do sistema. Esses elementos recém ingressados serão geralmente transformados pela organização interna (isto é, pelas regras) do sistema. (CAPRA, 2014, p. 178).

Capra estende a compreensão ao social por compreender que um padrão comum à vida está presente, ou seja, o estabelecimento de redes. Historicamente, o desenvolvimento da linguagem e da consciência nos organismos vivos, atrelados a processos associativos e não lineares inerentes ao desenvolvimento comunitário permitiram a emergência de valores, técnicas, conhecimentos, interdições, normas e relacionamentos organizados, que designamos por cultura. Essa é uma emergência que atribui à sociedade um caráter auto-organizador.

A produção de cultura evidencia um ciclo retroativo, no qual seu surgimento retroage sobre cada integrante social transformando-os em seus membros (MORIN, 2015). Dito de outro modo, a cultura forma uma fronteira dinâmica, diante da qual podemos considerar o dentro e o fora da unidade. Mas isso vai nos exigir o acréscimo de noções para um pleno entendimento do fenômeno.

A extensão da teoria biológica ao universo social implica a consideração dos conceitos de forma, matéria e processo, como perspectivas inerentes a natureza dos seres vivos. De modo geral, a forma se refere ao padrão de organização em um sistema. Este padrão

---

<sup>55</sup> Ao encerrarmos essa breve caracterização da organização biológica é fundamental indicarmos que os indivíduos não se reduzem a noção de sistemas. Isso seria uma simplificação alienante. Cada indivíduo, com seu valores, sentimentos, aspirações, experiências, memórias e história únicas, constitui-se como algo que, certamente, transcende essa noção. No entanto, é importante que se reconheça que a constituição de cada um passa por esse entendimento elementar.

se desenvolve a partir de estruturas materiais que integram uma dada unidade através de processos contínuos. A totalidade dos processos, operando nos sistemas de forma retroativa e recursiva<sup>56</sup>, leva ao que Morin (2005) denominou produção de si.

No entanto, ainda persiste um problema, pois a transferência de noções de um campo a outro carece de consistência no que podemos chamar de salto lógico operado. Enquanto os pontos de ligação na rede biológica são, em grande parte, bioquímicos, no campo social isso se processa de outro modo:

Uma rede social é também um padrão não linear de organização, e é provável que os conceitos desenvolvidos na teoria da complexidade como os de retroalimentação ou emergência também sejam susceptíveis de apresentarem importância em um contexto social. No entanto, os nodos de ligação não são meramente bioquímicos. As redes sociais são, antes de tudo, redes de comunicação que envolvem linguagem simbólica, restrições culturais, relações de poder, e assim por diante. (CAPRA, 2014, p. 378).

Nessas condições, uma quarta categoria adquire papel destacado. Trata-se da noção de significado. Capra a concebe como elaboração de uma ideia mediante processo de interpretação. Nesse caso, a ênfase recai na necessidade de um contexto, pois as coisas não são significativas por si. A interpretação ocorre através do julgamento, por parte de um indivíduo, balizado nas relações que estabelece com outros elementos que fazem parte do meio. Isso diz respeito a crenças, objetos ou eventos circunstanciais, mas também a aspectos emocionais que nos levam a encontrar e [...] “agir em conformidade com esse significado” (CAPRA, 2014, p. 382).

Com isso apresenta-se uma concatenação de categorias indissociáveis para a compreensão da realidade social. O raciocínio elementar parte do reconhecimento de que a Cultura, como vimos, é uma emergência sistêmica surgida de um padrão. Esse padrão são as redes de comunicação nas quais são gerados significados. As redes são a ‘forma’, a comunicação é o ‘processo’, e os aspectos materiais estão presentes nas estruturas físicas produzidas por essa cultura [...] “por meio dos quais o significado é transferido de geração em geração” (CAPRA, 2014, p. 377).

Considerando-se essas perspectivas resolvemos parte da questão, mas ainda temos que defrontar o problema de se conceber a autopoiese no sistema social. O conceito de redes autogeradoras foi amplamente estudado a partir do domínio físico<sup>57</sup> das interações. Quando pensamos nas dimensões ligadas ao significado, entram em cena o pensamento, a linguagem,

<sup>56</sup> [...] “gênese indefinidamente recomeçada” (MORIN, 2005, p. 277).

<sup>57</sup> E também simulações matemáticas em computador (CAPRA, 2014).



o simbólico. Ou seja, elementos que não são materiais. Nesse caso, como seria a autopoiese social? Capra baseia-se nos estudos de Luhmann para compreender que o elemento chave no processo autopoietico social é a própria comunicação, por ser geradora de [...] ideias e contextos de significado e, por outro lado, [de] regras de comportamento” [...] (CAPRA, 2014, p. 381). Ou seja, o ato de comunicar, nas redes, estabelece papel decisivo na organização e na autoprodução de uma sociedade. E assim esbarramos novamente na construção de uma fronteira Cultural. Para Morin:

A linguagem é tão necessária à constituição, à perpetuação, ao desenvolvimento da cultura quanto à inteligência, ao pensamento e à consciência do homem [...] permite à cultura imprimir-se sob a forma de saberes, experiências, normas, injunções, interdições, na intimidade de cada espírito, fornecendo-lhes possibilidades próprias de desenvolvimento enquanto exerce o controle social desse desenvolvimento. (MORIN, 2012a, p. 133).

Podemos identificar uma série de condições geradas pela comunicação nas redes. Há uma produção permanente das fronteiras sociais que gera papéis, significados, comportamentos e normatizações na realidade da vida cotidiana. Essas são formas através das quais o social se refaz permanentemente, potencializando possibilidades emancipadoras, mas também Imprinting Cultural e Normalização<sup>58</sup> (MORIN, 2011).

De modo genérico, podemos dizer que as fronteiras culturais criadas pelas sociedades, criam recursivamente as sociedades, e esse processo não está livre de relações de poder inerentes a sua lógica organizacional. É de se imaginar que diante da fabulosa rede de pessoas que formam as organizações comunitárias, com seus interesses egocêntricos, perfis e escolhas, surjam conflitos em diversos momentos de autoafirmação das diferenças. O poder é o mecanismo que permite resolver os conflitos (CAPRA, 2014). Na verdade, quanto maior for a complexidade da ordem social, maiores serão as posições de poder nela estabelecidas. As tomadas de decisões, bem como a superação de conflitos serão eficientes [...] “se autoridade e poder estão organizados dentro de estruturas administrativas” (CAPRA, 2014, p. 386).

Atualmente, sabemos que uma variedade de mecanismos foram e são criados para dar conta das relações de poder. Morin (2005), apoiando-se, em parte, na cibernética, destacou uma questão fundamental nesse contexto, a qual referenciou como o problema do aparelho. Para o autor, aparelho é aquilo que transforma a informação em imposição organizacional. Mais complexo e ambíguo que nos autômatos artificiais, a existência dessas estruturas nos

---

<sup>58</sup> Enquanto imprinting cultural refere-se à inscrição mental na maneira dos indivíduos conhecerem e em suas ações desde a infância, a normalização refere-se a aspectos de conformismo para prevenir os possíveis desvios de comportamento (MORIN, 2012a).

sistemas sociais revela, de forma trágica, a questão do poder em relações de emancipação e dominação estabelecidas no cotidiano. A partir da comunicação nas redes, os aparelhos tratam as informações, direcionam a ordem e programam as informações para coordenar o todo. Nesse caso, podemos considerá-los como dominadores nos sistemas, uma vez que seus comandos tendem a regular e explorar não somente as partes, mas o todo, com suas competências e poderes.

Por outro lado, os aparelhos assumem, também, as funções relacionadas à solução de problemas, elaboram estratégias, efetuam escolhas, geram ação diante dos acasos e de imposições externas. Com isso, se tornam emancipadores em seu meio, uma vez que liberam seus constituintes dessas e outras ‘cargas’, assegurando proteção e direitos individuais, inclusive. De fato, nesse caso, não é necessário recorrermos à Física Quântica ou a teorias altamente elaboradas para reconhecermos que o desenvolvimento da vida no dia a dia é atravessado pela ação de um aparelho central de comando (Estado) que, por sua vez, tem sob seu controle outros aparelhos (administrativo, militar, etc.).

Há ainda uma particularidade nas relações entre aparelhos<sup>59</sup> e outras partes que compõem o mesmo todo:

[...] as grandes sociedades históricas, da Antiguidade aos nossos dias, funcionam sempre entre dois pólos de organização, um polo de ordem rígida, que emana do aparelho de Estado e mais amplamente de tudo o que é poder, e um polo de anarquia infraestrutural, ou seja, de interações espontâneas e espontaneamente organizadoras. (MORIN, 2005, p. 303).

É de se destacar a consideração de que os aparelhos, sendo princípio de ordem, não respondem por todas as dinâmicas nas unidades sociais que integram. Mesmo onde predomina o totalitarismo e as tentativas de condicionamento profundamente espreiadas, há turbulências, desordens, conflitos de interesses, das partes em relação às partes, das partes em relação ao todo. Podemos, sem muita dificuldade, relacionar essa compreensão ao reconhecimento das redes sociais informais que existem nos processos de organização. Acompanhando Étienne Wenger, Capra (2014), vai utilizar a expressão “Comunidade de Prática” para referenciar alianças, teias entrelaçadas e canais de comunicação informais que se adaptam, evoluem e criam o novo nas redes sociais. Ou seja, configura-se um jogo recorrente, interativo, ambíguo, contingente, com o qual a autopoiese social se constrói, e que é atravessado por cisões profundas (antagonismos) no todo enquanto mantém sua unidade, e

---

<sup>59</sup> É interessante notar, de qualquer forma, que não são todos os sistemas que apresentam centros de controle. Muitas formas de organização ativa podem ser acêntricas em termos organizacionais, como o caso do ecossistema (MORIN, 2005).

entre o manifesto e o reprimido em sua (auto) organização<sup>60</sup>. Essa disposição complexa está permanentemente presente na construção da nossa realidade cotidiana, mesmo que não estejamos conscientes da vigência dessas condições. Aliás, Morin é enfático na ilustração desse processo dual:

Um grande império é um ser social que ignora as necessidades, os amores, os sofrimentos, a fome, a consciência dos milhões de indivíduos que o constituem, e para esses indivíduos o grau de existência e de presença deste parece ser uma fatalidade exterior e longínqua. (MORIN, 2005, p. 161).

É salutar manter isso em mente desde que não se negligencie o papel dos aparelhos na organização dos sistemas que o apresentam. No caso das sociedades humanas, significa levar em conta que suas redes só puderam ser amplamente desenvolvidas a partir da instituição do aparelho de Estado, fonte complexa de regulação e emancipação ao mesmo tempo. Toda teoria que desconsidera essas perspectivas na organização social mutila sua realidade e projeta sombras no conhecimento sobre ela produzido. Evidentemente, não se pretende com isso reduzir o Estado à noção de aparelhos, assim como a vida não se reduz a noção de sistemas. Além do mais, o próprio aparelho pode ser considerado uma emergência e um sistema, ao mesmo tempo, dependendo do ângulo em que é observado. Tampouco essa orientação teórica preconiza reduzir os problemas sociais às noções de organização e aparelhos. Trata-se de compreender esses mecanismos como partes importantes na constituição da realidade.

Essas breves considerações sobre a complexidade das organizações humanas representam um indicativo de que o fenômeno institucional, por ser social, pode e deve ser considerado a partir de uma perspectiva sistêmica, na qual, emergências culturais, redes de significados e relações de poder, entre outros, concorrem para a autoprodução da sua história e das suas influências sobre a coletividade.

Por fim, a partir de tal conjuntura, o próprio processo de pesquisa sobre a vida social se altera. Uma vez que falamos de matéria, forma, processos, significados e organização, a ênfase passa dos objetos, dos pesos e medidas (que também são importantes), para às relações que os fenômenos apresentam. Nesse caso, valorizam-se critérios de caráter qualitativo na pesquisa científica, levando ao mapeamento das relações e seus padrões. É um empreendimento dessa ordem que preconizamos nesse estudo.

---

<sup>60</sup> Um exemplo seria o fato de não podermos apresentar, em determinados contextos, certas características e virtudes que possuímos, sem que isso, provavelmente, nos traga problemas ou dificuldades no meio em questão. E dessa forma a sociedade se desenvolve, inibindo, valorizando e exigindo-nos comportamentos diferenciados, em círculos diferenciados, sem que deixemos de encerrar em nós, potencialmente, muitas outras características e formas de comportamento possíveis.

## 5 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS CAMINHOS NO BRASIL

Ao longo da evolução das sociedades humanas, as atividades físicas têm sido significativamente consideradas como meio de formação dos indivíduos, a partir de perspectivas, objetivos e instâncias hierárquicas diversas nas suas organizações. Concebidas a partir de variações conceituais, teóricas, filosóficas e ideológicas, tendem a apresentar relações com os momentos históricos atravessados, inclusive quanto aos métodos e as formas de manifestação das práticas.

Se tomarmos como exemplo a Grécia antiga, perceberemos uma valorização dos aspectos culturais relacionados à corporeidade humana, enquanto na Idade Média foi associada a vícios e pecados, resultando em profundas interdições sobre os corpos dos sujeitos. Durante o Renascimento<sup>61</sup> as preocupações relacionadas à corporeidade ressurgiram e a partir da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, adquiriram características mais complexas fundamentadas em conhecimentos científicos (MEDINA, 1986).

De fato, o surgimento da Educação Física institucionalizada, ou seja, desenvolvida ampla e recorrentemente a partir de conjuntos de atividades físicas protocolares, ocorreu, principalmente, ao longo do século XIX, no ocidente europeu, sob a denominação de Ginástica. Para Soares (2001), as diferentes ginásticas representaram modelos de educação corporal baseados em uma tradição científica e política assentada na hierarquia e na ordem, fazendo parte dos discursos de poder.

Naquele período se consolidou a chamada classe burguesa e, por consequência, o reconhecimento de uma classe operária, em condições sociais opostas. Para a manutenção da hegemonia burguesa era necessário que os indivíduos pudessem suportar e reproduzir a nova ordem política, social, econômica que surgia, de modo que a formação intelectual, cultural e física deveria desenvolver as bases de construção de um novo ator social.

Para Soares:

A educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados e, se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio ditada para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar. Na consolidação dos ideais da Revolução Burguesa, a Educação Física se ocupará de um corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anátomo-fisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado. (SOARES, 1994, p. 10).

---

<sup>61</sup> Para Oliveira (1983), um elevado número de pensadores renascentistas se ocupou com reflexões acerca dos exercícios físicos. Entre eles Da Vinci, que escreveu “Estudo dos Movimentos dos Músculos e Articulações, um dos primeiros tratados de Biomecânica que o mundo conheceu” (p. 37).

A partir de uma perspectiva Positivista da ciência<sup>62</sup>, concebeu-se centralmente na sociedade um indivíduo biológico, por oposição ao indivíduo antropológico, baseando-se em um modelo mecanicista de compreensão da realidade<sup>63</sup>. Tal entendimento projetava uma natureza individualista sobre os seres que, independentes da cultura, estavam também independentes de um vínculo histórico e social na condição de sujeitos que conhecem. Configurava-se, assim, segundo a autora, um caminho para justificar as desigualdades sociais como algo natural.

Nesse período, foram desenvolvidas diferentes formas sistematizadas de exercícios físicos. Os chamados Métodos ou Escolas Ginásticas, provenientes da Suécia, França e Alemanha<sup>64</sup>, enquanto na Inglaterra surgia o movimento esportivo.

Na Alemanha, com Guts Muths, construiu-se uma ideia de ginástica baseada na Fisiologia, Anatomia e na Biologia, com destacada finalidade de defesa da nação. Uma perspectiva reforçada por Friederich Ludwig Jahn – outro fundador da Ginástica alemã – para quem esta deveria ter foco na constituição moral dos sujeitos, na saúde e em um espírito nacionalista.

Na Suécia, com Pehr Henrick Ling, surgiu uma ginástica com caráter nacionalista, objetivando eliminar os vícios da sociedade e promover a formação de homens capazes de agir na manutenção da paz. Ling estabelecia uma subdivisão do método em quatro partes: Ginástica pedagógica ou educativa, Ginástica militar, Ginástica médica e ortopédica, Ginástica estética. Um método que assentava em bases médico-higiênicas e anátomo-fisiológicas (SOARES, 1994).

Já o Método Francês, fundado por D. Francisco de Amorós y Ondeano, recebeu influência das ideias alemãs, de modo que apresentou fundamentos anátomo-fisiológicos, além de ideais patrióticos e morais marcantes<sup>65</sup>. Amorós também criou subdivisões em seu

---

<sup>62</sup> Corrente Filosófica surgida na França, no século XIX, e que compreendia a Ciência como única forma de conhecer a verdade. Para Marques (1990, p. 24): “Augusto Comte, em sua teoria da ciência, exige como sujeito do conhecimento o progresso técnico-científico, que determina nossas reais necessidades captadas pela observação sistemática [...] através do procedimento metódico e unitário do conhecimento científico, o único válido e útil [...]”.

<sup>63</sup> No qual não havia uma concepção dinâmica das relações entre sujeito, objeto e conhecimento. O conhecimento era mera cópia do objeto, ou seu reflexo, por desdobramentos de um padrão mecânico em relação ao objeto, em ação sobre o sujeito (SOARES, 1994, p. 13).

<sup>64</sup> Alguns autores também incluem em suas apreciações a Escola Dinamarquesa. É o caso de Betti (1991), que salienta a influência de Guts Muths no trabalho de Franz Nachteggall, em 1798, líder do movimento ginástico na Dinamarca. Aliás, esse foi “o primeiro país europeu a introduzir a Educação Física como uma matéria escolar, promover cursos de treinamento de professores e editar manuais para instrutores” (p. 39).

<sup>65</sup> Contudo, na segunda metade do século XIX, a Ginástica Francesa aproximava-se mais da medicina e da Ciência do que das preocupações militares. Os exercícios contemplavam objetivos higienistas e expoentes como George Demeny defendiam um embasamento na Física e na Biologia para o desenvolvimento da Educação Física (SOARES, 1994).

método. Para Soares (1994), dependendo da finalidade, a Ginástica poderia ser civil e industrial, militar, médica, e cênica ou funambulesca.

Em que pesem as particularidades apresentadas na constituição dos métodos ginásticos, é possível identificarmos, também, algumas convergências importantes:

[...] regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir a pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos). (SOARES, 1994, p. 65).

Esses objetivos deveriam contribuir para o que a autora chamou de códigos de civilidade. Uma formação capaz de potencializar um caráter utilitarista, disciplinado e higienizado nas ações e nos corpos dos sujeitos, em condutas morais de retidão e subserviência. Isso estava intimamente ligado aos acontecimentos políticos e econômicos de uma época marcada por iniciativas de afirmação do nacionalismo europeu e por preocupações constantes com a guerra (BETTI, 1991).

Enquanto isso, o movimento esportivo inglês surgia em condições relativamente diferentes. A posição geográfica da Inglaterra e a sua força naval, segundo Betti (1991), ofereciam um grande nível de segurança diante de possíveis ameaças estrangeiras. Isso, associado as transformações sociais e econômicas promovidas pela Revolução Industrial, configurou as condições iniciais para que o esporte se desenvolvesse para além da aristocracia inglesa. Entre as mudanças que auxiliaram nesse sentido estão as próprias conquistas trabalhistas, como a redução da jornada de trabalho.

Assim, o esporte se difundiu internamente e se fortaleceu conquistando espaço internacionalmente, a partir da ideia básica de [...] “rivalidade entre indivíduos pela vitória em condições de competição com igualdade de oportunidades<sup>66</sup>” (BETTI, 1991, p. 47). O que estava em consonância com as ideias liberais vigentes na época.

Deste modo, estabeleceu-se a institucionalização inicial do fenômeno esportivo, que viria, gradativamente, a integrar o campo que hoje reconhecemos como Educação Física. Podemos dizer que a velocidade dessa expansão foi consideravelmente elevada.

No caso do Brasil, no entanto, a Educação Física surgiu com o desenvolvimento de parte dos métodos ginásticos, sob uma influência marcante das instituições médicas e militares. Os exercícios físicos eram considerados meio fundamental para a constituição de

---

<sup>66</sup> Garcia (2004, p. 46) detalha mais a noção, ao conceber o esporte como “[...] manifestação lúdica, provida de uma ideia de rendimento em busca de uma constante superação, sendo que estas três categorias se expressam pelo [...] corpo em situação de esforço”.

indivíduos saudáveis e fortes, capazes de promover a ordem e o progresso da nação. Um ideal fomentado, em grande parte, através de uma visão higiênica e eugênica<sup>67</sup> da medicina social sobre a “educação do físico” (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 39).

Entre 1850 e 1930<sup>68</sup>, as estratégias, as políticas, os objetivos e, de modo geral, a constituição do campo da Educação Física no país, foram delimitados por essas instituições (SOARES, 1994). Na prática, isso ocorreu por meio da implantação da Ginástica Alemã<sup>69</sup>, na Escola Militar, em 1860, e, posteriormente, com a Ginástica Francesa, introduzida no Brasil com o estabelecimento da Missão Militar Francesa, no ano de 1907. Sendo esta última, para Castellani Filho (1994), o embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo.

É importante destacar que somente em 1921 a Ginástica Francesa foi oficialmente adotada no país, inicialmente, no meio militar e, a partir de 1931, com sua obrigatoriedade estendida à escola (OLIVEIRA, 1983). O desenvolvimento institucionalizado desses exercícios físicos fortaleceu socialmente uma mudança em relação às concepções acerca do corpo humano<sup>70</sup>, pois contribuiu para desmistificar sua materialidade – algo anteriormente proibido pelas perspectivas religiosas. De acordo com Soares (1994), essa mudança, baseada nas Ciências Biológicas, antes de ser libertadora de uma série de sujeições, representou outro aspecto conservador, uma vez que buscava aprimoramentos dos sujeitos diante das necessidades sociais de produção<sup>71</sup>.

Ademais havia outras finalidades:

A Educação Física na escola deveria ter na Fisiologia seu ponto de apoio [...] o melhoramento da raça, todavia, implicava em questões não apenas de ordem biológicas, mas, também, e, principalmente, questões de ordem moral (bons costumes, bons hábitos, inclusive sexuais). (SOARES, 1994, p. 156).

Consolidava-se, diante dessas perspectivas, uma Educação Física intimamente relacionada à rigidez hierárquica típica das organizações militares, ocupada com o ensino da

---

<sup>67</sup> Buscando desenvolver sujeitos identificados não só socialmente com os grupos dominantes, mas, inclusive, racialmente. No caso específico das mulheres, por exemplo, o desenvolvimento da saúde e da robustez estava associado à ideia de gerar filhos saudáveis e aptos à defesa da nação (CASTELLANI FILHO, 1994).

<sup>68</sup> A Educação Física escolar teve início, oficialmente, em 1851, com a Reforma Couto Ferraz, embora, na prática, sua implantação tenha ficado restrita às escolas do Rio de Janeiro e às escolas militares até os primeiros anos da década de 1930 (BETTI, 1991).

<sup>69</sup> Há, no entanto, a consideração de Oliveira (1983), em referência a pareceres de Rui Barbosa, realizados em 1882, por conta da Reforma de Ensino Leôncio de Carvalho (1872). Nesse caso, o autor destaca a recomendação de Rui Barbosa, de se distinguir os exercícios para alunos – Ginástica Sueca – e para alunas – Calistenia. Esta última, ainda que com controvérsias, tende a ser considerada como um sistema ginástico originado na Ginástica Sueca.

<sup>70</sup> Como de resto, todos os movimentos ginásticos do século XVIII e XIX (SOARES, 1994).

<sup>71</sup> Indicando essa ‘tendência’ não devemos esquecer que essa mesma perspectiva trouxe avanços e libertações sociais, como a cura de doenças (SOARES, 1994).

obediência e da disciplina necessárias à formação dos novos sujeitos sociais. O que se desenvolveu a partir de práticas reproduzidas em processos didáticos autoritários, desprovidos de atitudes reflexivas (BETTI, 1991).

Na sequência, entre 1930 e meados da década de 1940, o interesse militarista sobre a Educação Física foi reforçado consideravelmente. Nesse período, marcado, entre outras coisas, pelo estabelecimento do chamado Estado Novo<sup>72</sup>, ocorreu uma mudança no modelo econômico do país, passando de agrário-exportador para urbano-industrial. Com isso tornou-se necessária uma política educacional capaz de prover a formação de recursos humanos para o trabalho nessa nova forma de organização social. Em um contexto econômico de caráter nacionalista, a Educação Física deveria promover “o mais alto grau de aperfeiçoamento físico do homem, [...] ensinar e disciplinar os movimentos, contrair hábitos musculares, despertar hábitos e qualidades morais, como tenacidade, solidariedade e espírito de disciplina” (BETTI, 1991, p. 160). Por esses valores, especialmente o Exército brasileiro, através de sua Escola de Educação Física, formava profissionais para atuarem no meio civil espalhando sua ideologia eugênica e patriótica, que bem serviam ao Estado.

O movimento denominado ‘Escola Nova’<sup>73</sup> também faz parte dessa conjuntura, embora Betti (1991) considere que seus princípios só tenham influenciado a Educação Física no final da década de 1940. De fato, os princípios militares e os ideais escolanovistas não eram compatíveis, uma vez que esses últimos consideravam a cientificidade, a reflexão teórica e uma visão de totalidade a respeito da existência dos indivíduos. Assim que, na proposição pedagógica da Escola Nova, a Educação Física deveria colaborar não somente com a formação de hábitos de higiene e com a saúde geral dos alunos, mas estimular o desenvolvimento dos indivíduos nas diferentes fases do crescimento, através de exercícios físicos habituais.

Uma das dificuldades, no entanto, foi que:

A Escola Nova, ao incorporar pioneiramente no país a Educação Física a sua teoria educacional, teve de aceitar o nível de desenvolvimento disponível [...] militarizada, disciplinadora, voltada quase que exclusivamente para o físico [...] utilizando meios (Método Francês) que dificilmente atingiriam os objetivos educacionais globais propostos pelos escolanovistas é que foi efetivamente implantada, notadamente na escola secundária. (BETTI, 1991, p. 86).

---

<sup>72</sup> De acordo com Pellegrini (2013), em 10 de novembro de 1937, com o argumento de enfrentar a ameaça comunista, Getúlio Vargas deu início a um governo autoritário com apoio dos militares e de vários políticos influentes no país. Episódio que ficou conhecido como Estado Novo. O Senado e a Câmara dos Deputados foram fechados, suspenderam-se direitos constitucionais, extinguiu-se partidos políticos e instituiu-se uma nova Constituição.

<sup>73</sup> Anísio Teixeira foi expoente da chamada ‘Escola Nova’. Ele e outros colegas defendiam o ensino público, laico e contemporâneo, como forma de superar as desigualdades sociais. O movimento ganhou força, efetivamente, em 1932 com o ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ (IPEA, 2015).



Deste modo, é possível identificarmos uma convergência de interesses entre Militares, o Estado<sup>74</sup> e o movimento escolanovista, no campo da Educação Física, mesmo ocorrendo certa incompatibilidade de ideais também entre esses dois últimos, já que a Escola Nova se interessava significativamente pela formação da criança no ensino primário, enquanto na esfera político-administrativa nacional o foco se deu no ensino secundário.

A partir de 1946 o cenário na Educação Física brasileira começa a se modificar. Conceitos elementares tornam-se alvo de maiores questionamentos e o esporte começa a ganhar espaço entre as atividades formativas. Para Guiraldelli (1997), entra em curso a chamada Educação Física Pedagogicista, abordagem na qual a prática de atividades físicas sistematizadas deveria promover um caráter educativo integral.

O conceito anátomo-fisiológico e o desenvolvimento do Método Francês sofrem críticas, especialmente, por promoverem uma abordagem limitada do potencial dos indivíduos, ao passo que os aspectos psicológicos passaram a integrar as preocupações na área. Com isso, surgiram, alternativamente, os conceitos bio-sócio-psico-filosófico, social-educativo e bio-psico-social da Educação Física, em tentativas de contemplar a integralidade dos indivíduos no processo educacional (BETTI, 1991).

Por outro lado, as condições de desenvolvimento industrial, a crescente urbanização no país e o desenvolvimento dos meios de comunicação colaboraram para a forte institucionalização do fenômeno esportivo na cultura nacional (BRACHT, 1992). Assim que, em meados da década de 1950 surgiu na Educação Física brasileira o Método Desportivo Generalizado, baseado, entre outras coisas, na compreensão de que área não deveria ter seu desenvolvimento atrelado a uma prática única.

Para Betti (1991), o método criado na França agregava às aulas o conteúdo esportivo a partir de perspectivas lúdicas, buscando a iniciação dos alunos em diferentes modalidades, o gosto pelo esforço, pelo rendimento, o desenvolvimento da higiene e o aperfeiçoamento dos gestos.

A partir de então, o esporte passou a conquistar espaços no campo social, de forma mais acelerada. A tal ponto que, por volta de 1969, apresentava-se de forma hegemônica na Educação Física. Nesse período:

---

<sup>74</sup> A Educação Física foi uma atividade importante na proposta estatal de desenvolvimento socioeconômico, cultural e de afirmação do nacionalismo, figurando na própria Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937, com sua obrigatoriedade na escola primária, normal e secundária, assegurada no artigo nº 131 (BETTI, 1991).

[ocorreu] a ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo. Ocorreram também profundas mudanças na política educacional e na Educação Física Escolar, que se subordinou ao sistema esportivo; e a expansão e sedimentação do sistema formador de recursos humanos para a Educação Física e o Esporte. (BETTI, 1991, p. 100).

Àquela altura, já estava estabelecido no Brasil um novo regime Ditatorial – Ditadura Civil-Militar – que envolvia em sua própria origem, em 1964, interesses econômicos multinacionais e associados (DREIFUSS, 1981). Boa parte das transformações sociais fomentadas pelo Estado correu em função de criar condições para o desenvolvimento da internacionalização da economia e para a estabilidade governamental. Daí o cuidado com a reorganização educacional no país e, com ela, uma ênfase esportiva no desenvolvimento da Educação Física<sup>75</sup>.

Com o Decreto-lei n.º 705/69, estendeu-se a obrigatoriedade da atividade<sup>76</sup> a todos os níveis e ramos de escolarização, enquanto se disseminava um ideal competitivo entre os indivíduos, em práticas teoricamente apoiadas no Treinamento Desportivo, na Fisiologia, e na Biomecânica (GHIRALDELLI, 1997).

De fato, na época:

[...] a Educação Física fica reduzida ao “desporto de alto nível”. A prática desportiva deve ser “massificada” para daí poder brotar os expoentes capazes de brindar o país com medalhas olímpicas. No âmbito da Educação Física Competitivista, a ginástica, o treinamento, os jogos recreativos, etc. ficam submetidos ao desporto de elite. (...) A Educação Física é sinônimo de desporto, e este, símbolo de verificação de performance. (GHIRALDELLI, 1988, p. 20).

A adoção e incentivo a atividades competitivas enquanto meio de formação, assim como a valorização da superação individual na busca pela ‘marca’, pela vitória, representou importante estratégia governamental na tentativa de estabelecer controle sobre a sociedade e o desenvolvimento da nação. Por um lado, isso auxiliava no esvaziamento dos movimentos sociais contrários ao regime, uma vez que direcionava os esforços para práticas executadas com fim em si mesmas, portanto, não imediatamente vinculadas à mobilização política. Por outro, colaborava com a preparação de mão de obra para o mercado, uma vez que o foco no tecnicismo, nas práticas mecânicas e reprodutivistas, não tratava de cuidar dos indivíduos, mas da força de trabalho (CASTELLANI FILHO, 1994).

<sup>75</sup> Evidentemente, o governo central agia, simultaneamente, em outras frentes, como a repressão através do aparelho policial (DREIFUSS, 1981).

<sup>76</sup> De acordo com o Decreto nº 69.450/71, em seu Artigo 1º, a Educação Física definia-se como atividade a auxiliar na conquistadas finalidades da educação nacional.

Isso também pode ser identificado no Decreto n° 69.450/71, Artigo 3°, parágrafo 1°, onde há a determinação de que a aptidão física seja considerada para efeitos de planejamento, controle e avaliação na Educação Física. Suscitando, assim, uma compreensão tecnicista sobre a própria legislação, pois a ênfase recaía sobre as atividades, pautadas antes, durante e depois do seu desenvolvimento, no treinamento corporal dos alunos. Aliás, Castellani Filho (1994), destacou a própria contemplação dos anseios governistas quanto à segurança nacional, através dessa combinação entre esporte/Educação Física/rendimento, uma vez que, ao se engajarem na atividade esportiva, os sujeitos, com suas frustrações e anseios, se deslocavam da realidade cotidiana temporária e repetidamente<sup>77</sup>, imbuídos de exacerbado espírito cívico, potencialmente mantenedor da ordem em curso.

Perspectivas dessa natureza também figuraram na educação superior brasileira, na qual a relação entre Educação Física e esporte, estendida aos alunos de forma muito particular com o Decreto n° 69.450/71<sup>78</sup>, auxiliava a promover traços de alienação dos sujeitos diante das formas de organização social as quais estavam submetidos (ROSA, 2006). A codificação do esporte no meio universitário reforçava justamente o caráter desarticulador dos movimentos estudantis, o que vinha sendo desenvolvido, inclusive, com a Lei n.º 5.540/68, ao determinar às universidades o estímulo à educação cívica, Educação Física e aos desportos, sob “orientação adequada”.

De fato:

(...) coube à Educação Física o papel de, entrando no ensino superior, por conta do Decreto-lei n.º 705/69, colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil. Evidenciavam-se, dessa forma, os traços alienados e alienantes absorvidos pela “personagem” vivida pela Educação Física. (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 121).

Esses apontamentos indicam o forte caráter ideológico com o qual a atividade foi desenvolvida no campo da educação no período. De modo que, antes de representar uma difusão ampliada do seu potencial formativo, especialmente através do esporte como conteúdo principal, representou parte da estratégia de governo para assegurar controle da

---

<sup>77</sup> É nesse contexto, no início da década de 1970, que se desenvolve no país o movimento Esporte Para Todos (EPT) (CASTELLANI FILHO, 1994). Derivado de um movimento internacional, representava um programa de atividades esportivas orientadas para o lazer e a recreação, visando democratizar o acesso a um conjunto de atividades físicas no país.

<sup>78</sup> A Lei determinava, entre outras coisas, a prática da Educação Física no ensino superior através da formação de clubes universitários de natureza esportiva.

sociedade. Fato que iria perdurar até 1985, quando foi estabelecido o fim da Ditadura Civil-Militar no país.

Na verdade, já a partir de 1980, a excessiva esportivização na Educação Física começou a ser criticada nos meios acadêmicos, especialmente com o desenvolvimento dos programas de mestrado, com retorno ao Brasil dos pesquisadores que foram realizar sua formação no estrangeiro, e com as novas perspectivas sociais, resultantes de alterações principiaidas do cenário político nacional (DARIDO, 2008). É de se destacar, aí, o avanço de um processo de automação no campo produtivo, que veio a alterar as relações com a mão de obra. Também por isso, adquiria consistência a compreensão de que o treinamento mecânico dos corpos não deveria figurar em primeiro plano nas preocupações formativas.

Deste modo, começaram a surgir diferentes perspectivas sobre a Educação Física, buscando transformar o modelo reprodutivista que pautou seus desenvolvimentos anteriores. Concepções, tendências e abordagens de ensino foram sendo estabelecidas por meio de objetivos, métodos e bases teóricas distintas.

A partir de um estudo amplo, considerando dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos, Campos (2011) realizou uma categorização das abordagens da Educação Física no Brasil, de modo que reconheceu, a partir de 1980, proposições de cunho Desenvolvimentista, Crítico-Social, Construtivista, Humanista e Sociocultural, nesse campo disciplinar<sup>79</sup>.

No âmbito Desenvolvimentista, figura a abordagem de mesmo nome e a abordagem Psicomotricista, reunidas sob essa categoria em função de apresentarem traços genéricos que demarcam afinidades como a:

[...] tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função dessas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar. (DARIDO, 2008, p. 4).

Essas sugestões são estabelecidas, justamente, a partir da perspectiva da aprendizagem de movimentos, baseada na psicologia. Assim, na abordagem Desenvolvimentista, com Go Tani et al. (1988), temos a compreensão de que as aulas de Educação Física devem contemplar a motricidade, obedecendo sequencias fundadas nas diferentes fases do

---

<sup>79</sup> As abordagens Tradicionais, também elencadas por Campos (2011), não foram contempladas, aqui, por serem originárias dos desenvolvimentos da Educação Física anteriores a 1980. Deste modo, já foram contempladas no texto com base em outros autores, que tratam especificamente da História da Disciplina. Maiores detalhes, no entanto, podem ser encontrados em Castellani Filho (1994) e Ghiraldelli (1997).

crescimento e desenvolvimento humano<sup>80</sup>. Ao primar pelas habilidades e correção dos erros motores há, também, certa aproximação com a ideia de treinamento, embora não se descarte que ocorram outras aprendizagens em paralelo. De qualquer modo, nesses casos, tal abordagem, delas não se ocupa (DARIDO, 2008). Está em primeiro plano o desenvolvimento de destrezas em progressões lógicas, ou seja, de concatenação de movimentos mais simples em direção a habilidades mais complexas (DARIDO, 2008).

No caso da abordagem Psicomotricista<sup>81</sup>, também encontramos a Psicologia como área de base, a partir da qual temáticas relacionadas à coordenação de movimentos, a lateralidade, a consciência corporal, ao ritmo, ao tônus muscular, entre outras, são abordadas. Trata-se de uma proposição que leva em conta o homem em movimento com suas dimensões físicas, afetivas e intelectuais, condição especialmente importante no desenvolvimento infantil (LE BOUCH, 1982). Nessa perspectiva, a Educação Física, através de atividades motoras específicas<sup>82</sup> deve se ocupar “com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja [...] garantir a formação integral do aluno” (DARIDO, 2008, p. 13). Tal compreensão afasta a ideia de treinamento sem, no entanto, escapar de uma limitação característica das abordagens desenvolvimentistas da Educação Física, qual seja, a pequena consideração da influência do contexto social, histórico e cultural na formação dos alunos.

No que se refere à categoria Crítico-social, há referência a outras duas proposições para a Educação Física. Trata-se das abordagens Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória. Ambas têm em comum, a ideia de superação das desigualdades, considerando o movimento humano em seus vínculos sociais, econômicos e políticos (DARIDO, 2008).

A proposta<sup>83</sup> Crítico-Superadora surge baseada no marxismo, apresentando um comprometimento com a transformação social. Nesse caso, a Educação Física deve favorecer os meios para que os alunos interpretem a realidade e estabeleçam juízos de valor a partir de conteúdos socialmente relevantes, de modo a transcender o senso comum nas relações com o conhecimento (DARIDO, 2008). Para Coletivo de Autores (1993), o jogo, o esporte, a ginástica e a dança, entre outros, como elementos da cultura corporal, continuam sendo conteúdos da Educação Física, mas considerados a partir da realidade concreta dos alunos, e

---

<sup>80</sup> O detalhamento dessas fases e das habilidades básicas pode ser encontrado em Gallahue (2005).

<sup>81</sup> A Abordagem Psicomotricista ou, simplesmente, Psicomotricidade (CAMPOS, 2011), apresenta várias subdivisões. Entre elas, a título de exemplo, temos a Psicomotricidade Educativa e a Psicomotricidade Reeducativa.

<sup>82</sup> Maiores detalhamentos metodológicos sobre essa proposição podem ser encontrados em Le Bouch (1982).

<sup>83</sup> Os termos ‘proposta’ e ‘perspectiva’ são utilizados no texto no mesmo sentido que abordagem, como forma de não tornar repetitivo o uso da expressão.

desenvolvidos de forma dialógica. A própria avaliação, nesse caso, envolve importante aspecto comunicacional, uma vez que ocorre, em parte, por meio de síntese estabelecida entre professor e alunos diante dos conteúdos tratados na aula.

No caso da abordagem Crítico-Emancipatória, também há a preocupação com a transformação social<sup>84</sup> através do exercício do senso crítico nas práticas. Para Kunz (2004), as relações na Educação Física devem ocorrer a partir de uma didática comunicativa, promovendo processos de reflexão que oportunizem aos alunos tomarem consciência das ilusões e coerções a que estão submetidos no meio social. Isso, de tal modo que consigam [...] “dissolver o “poder” ou a “objetividade” dessa coerção [...] assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses” (p. 36). Nesse caso, não mais impostos por instâncias externas. Assim que a proposição envolve, em linhas gerais, confrontar o aluno com uma dada realidade/conteúdo, permitir que o experimentem e aprendam pela própria experiência, que se manifestem sobre a experiência vivenciada e, finalmente, que se questionem sobre as próprias aprendizagens, construindo sentidos, valores e significados culturais (KUNZ, 2004).

Quanto à categoria Construtivista, encontramos uma abordagem de mesmo nome e as chamadas Aulas Abertas. O pressuposto elementar para Campos (2011) realizar essa classificação consiste no fato de que essas abordagens promovem oportunidades particulares dos alunos aprenderem nas relações próprias que estabelecem com o conhecimento, independentemente do professor exigir algo.

Assim temos que a abordagem Construtivista da Educação Física, inspirada, principalmente, na obra de Piaget, envolve perspectivas não diretivas<sup>85</sup> nas interações entre professor e alunos. Há a consideração fundamental de que a criança necessita viver a experiência sensível no universo escolar com maior liberdade (FREIRE, 1989). Deste modo, as relações corporalmente estabelecidas tornam-se significativas e permitem a compreensão do mundo em que os indivíduos transitam, uma vez que são experiências derivadas da realidade particular de cada um. Nesse caso, o jogo passa a ser um conteúdo privilegiado na formação dos alunos, pois representa um meio prazeroso de vivenciar uma série de relações de saber (DARIDO, 2008). Na mesma ordem, as avaliações envolvem um caráter não punitivo, relacionado ao processo de aprendizagem e com ênfase na autoavaliação.

---

<sup>84</sup> É importante ressaltar que essas abordagens não se coadunam perfeitamente. Kunz (2004) critica a falta de elementos orientadores da prática na proposição Crítico-Superadora, da mesma forma que discorda da noção de “Cultura de Corporal”, uma vez que isso leva ao fortalecimento de um dualismo histórico corpo/mente.

<sup>85</sup> A expressão ‘diretividade’, nesse contexto, significa o processo de centralização das relações de saber no controle do professor, enquanto a ‘não diretividade’ pressupõe a centralidade do aluno no mesmo processo.

Na abordagem Aulas Abertas, ou o que Hildebrandt e Laging (2005), denominaram Concepções Abertas no Ensino de Educação Física, temos uma construção baseada na sociologia, e que se fundamenta na ideia de co-decisão dos alunos na construção das aulas. O grau dessa ‘abertura’ depende da decisão do professor. De qualquer forma, implica trazer os alunos, efetivamente, para o centro das ações, com suas ideias, questionamentos e necessidades diante dos conteúdos e das avaliações, que podem ser debatidos e transformados a qualquer tempo. Tal ação visa promover situações com as quais os indivíduos se identifiquem, vivenciando-as, portanto, como algo subjetivamente significativo (HILDEBRANDT; LAGING, 2005). Nesse contexto, embora intervenções diretas também sejam admitidas, devem ocorrer somente quando os alunos não reúnem condições de resolver os problemas postos<sup>86</sup>.

No que diz respeito à categoria Humanista, estão englobadas as abordagens Fenomenológica<sup>87</sup>, Jogos Cooperativos e Humanista. O critério utilizado por Campos (2011) para reuni-las sob essa denominação é o destaque que atribuem a princípios e valores humanos como finalidade dos processos formativos.

A abordagem Jogos Cooperativos surge fundamentada na Psicologia, e baseia-se na ideia de que os jogos podem representar atividades prazerosas para todos os envolvidos, oferecendo oportunidades de se vivenciar novas experiências, mediadas por processos de comunicação, aceitação mútua, justiça e solidariedade (DARIDO, 2008). Para tanto, a competição, que, na derrota, exclui a maioria, deve deixar de figurar em primeiro plano, cedendo espaço para construções cooperativas como forma de desenvolver princípios humanitários. Para Brotto (1999), isso envolve o restabelecimento da capacidade dos indivíduos de viverem juntos e realizarem objetivos comuns. Finalidade passível de ser atingida através dos jogos cooperativos quando promovidos como processo de ação, reflexão e transformação na vida comunitária<sup>88</sup>.

Na abordagem Humanista da Educação Física, baseada no Humanismo moderno, os conteúdos passam a ser considerados meios para se atingir objetivos educacionais, portanto, não encerrando fins em si mesmos (OLIVEIRA, 1985). A partir de uma visão integral do ser, o professor orienta os processos de aprendizagem transcendendo as ações exclusivamente físicas e uniformizadas, considerando a identidade, os valores e os sentidos individuais nas

---

<sup>86</sup> Riscos ou conflitos mais sérios, por exemplo (HILDEBRANDT e LAGING, 2005).

<sup>87</sup> Tanto Campos (2011) quanto Castellani Filho (1999) limitam-se a mencionar que não há parâmetros ou princípios metodológicos indicativos das formas de desenvolvimento dessa proposição, na prática, de modo que não é possível apresentar, aqui, uma organização propositiva referente a terminologia.

<sup>88</sup> Essa proposta é criticada, no entanto, por não apresentar aprofundamento quanto a aspectos sociológicos e filosóficos vinculados ao caráter pedagógico das relações cooperativas (DARIDO, 2008).

aulas. Importa o desenvolvimento pessoal dos alunos, favorecido por interações não diretivas. Para Mazo e Göellner (1993), isso representou um movimento importante, pois surgiu quando [...] “o aluno carecia de novas perspectivas para manifestar-se enquanto ser humano no seu processo de construção” [...]. Nessa ordem, a liberdade, a motivação interna e a auto avaliação figuram como parte importante na construção desta abordagem da Educação Física.

Por fim, há a categoria Sociocultural englobando a abordagem Sistêmica ou Sociológica<sup>89</sup>, a abordagem Cultural e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Derivadas da área da educação, elas enfatizam, aspectos de natureza social, política e cultural, contemplando o mesmo contexto de discussão, diferenciando-se muito mais pelas terminologias empregadas nas classificações que estabelecem (CAMPOS, 2011).

A abordagem denominada Cultural, Plural ou ainda Educação Física Plural, foi desenvolvida com base na Antropologia, tendo em Daólio (1993) importante expoente. O autor enfatizou os aspectos culturais que envolvem a ação dos indivíduos em contraponto a hegemonia dos princípios biológicos e esportivos, pautados no rendimento, no contexto da Educação Física. Assim, destaca-se, entre outras coisas, a importância na forma como os alunos se valem das técnicas corporais em suas atividades, mesmo que não apresentem maior eficácia pela ótica da biomecânica, por exemplo. O viés cultural é enaltecido, nesses casos, sem representar inferioridade de uns diante dos outros, mas diferenças. Deste modo, a Educação Física deve tratar “do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento” [...] (DAÓLIO, 2004, p. 9) e não de técnicas ou exercícios em si. Um contexto no qual os processos avaliativos devem focar o caráter essencial da diversidade e da particularidade nas ações dos alunos.

A abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>90</sup> (PCNs), por sua vez, se estabeleceu a partir de um conjunto de documentos elaborados como referência para a organização da educação brasileira (BRASIL, 1997). Entre eles, há os que versam especificamente sobre a Educação Física em diferentes momentos da Educação Básica, e

---

<sup>89</sup> Betti (1991) considera a Educação Física um sistema hierárquico aberto, possuidor de tendências auto-integrativas e auto-afirmativas. Isso significa dizer que tanto sofre influências da sociedade quanto afirma sua autonomia no meio. Esse é um ponto teórico importante para autor, através do qual realiza maiores apreciações sobre os rumos históricos tomados pela Educação Física no Brasil. No entanto, não há maiores detalhamentos para se considerar, com Darido (2008), o modelo sociológico de Betti como uma abordagem. Para Campos (2011), há falta de consistência na teoria para ascender a essa categoria, evidente, inclusive, na falta de qualquer indicação relativa à avaliação dos processos educacionais estabelecidos em seu contexto.

<sup>90</sup> Elaborados sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) foram publicados, em 1997, os PCNs referentes ao primeiro e segundo ciclo escolar, e em 1998, os documentos relativos ao terceiro e quarto ciclos, contemplando, assim, o ensino fundamental. Somente em 1999 foram lançados os PCNS do ensino médio.



através dos quais, tanto Darido (2008), quanto Campos (2011) consideraram a consolidação de uma abordagem da disciplina.

De maneira geral, destaca-se na proposição, a ênfase na cidadania a ser promovida nas aulas de Educação Física, respeitando um princípio de inclusão dos alunos – todos devem ser envolvidos. Há, também, indicações de que a disciplina deve promover a articulação entre conhecimentos, procedimentos e valores<sup>91</sup> no processo de aprendizagem, da mesma forma que deve incluir os temas transversais (BRASIL, 1998). Com isso, na visão de Darido (2008), vislumbram-se traços ecléticos na formação mediada pelos conteúdos da cultura corporal, de modo que percebe, inclusive, perspectivas do Construtivismo na base da abordagem. Ademais, a formação do cidadão crítico, como eixo norteador da proposta, envolve uma série de objetivos a serem contemplados pela Educação Física escolar e que bem auxiliam a fundamentá-la como abordagem pedagógica Cultural<sup>92</sup>.

Deste modo, identificamos, de maneira geral, os principais movimentos desenvolvidos na Educação Física brasileira, entre os quais, os mais recentes, concebidos em oposição à boa parte dos princípios e limitações historicamente apresentadas na constituição desse campo disciplinar. Destacadamente, excessiva esportivização dos conteúdos, dicotomia corpo/mente, reduzida disposição crítica nas relações, e características repodutivistas no desenvolvimento das práticas em seu meio.

Apesar disso, é importante que se diga, como bem nos lembra Bracht (1992), nenhuma dessas proposições, até o momento, parece reunir forças para superar a hegemonia do esporte formal na Educação Física e, com ela, os problemas brevemente apresentados aqui. Ainda que pese o tempo decorrido desde o momento dessa afirmação, podemos encontrar exemplos no cotidiano escolar que reforçam sua validade.

## 5.1 ASPECTOS LEGAIS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Uma vez institucionalizada no país e, de forma especial, na escola, a Educação Física passou por um gradual e progressivo processo de normatização, estabelecido, principalmente, por uma legislação derivada da esfera político-administrativa federal. Deste modo, gerou-se,

---

<sup>91</sup> As categorias conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos (BRASIL, 1998).

<sup>92</sup> Por exemplo, o senso crítico a ser desenvolvido diante da estética, de padrões midiaticamente propagados ou na valorização da pluralidade da cultura corporal. Apesar disso, é importante que se diga, há notória limitação no alcance da reflexão estabelecida por Darido (2008) e por Campos (2011), acerca dos PCNs. Enquanto a primeira considerou apenas os documentos do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, e não contemplou aspectos importantes, como os relacionados à avaliação da Educação Física, apresentados nos documentos, Campos se limitou a considerar as informações já estabelecidas no trabalho da autora.

entre outras coisas, a delimitação da sua área específica, a partir do que podemos reconhecer como etapas distintas de legitimação e desenvolvimento.

Nos estudos de Neto et. al. (2004) sobre a formação do profissional de Educação Física no Brasil, há a compreensão de um desenrolar histórico através do qual a constituição do campo específico seguiu-se a revisão dos currículos<sup>93</sup> dos cursos de graduação, o estabelecimento de um currículo mínimo vinculado a preocupações com a formação pedagógica dos profissionais, e a definição de um processo divisório por meio do qual surgiram o Bacharelado e a Licenciatura em Educação Física.

Uma das primeiras diretrizes marcantes na área foi a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Com ela, a Educação Física assumiu uma condição significativa nos sistemas de educação formais, uma vez que ficou determinado que qualquer escola primária, normal ou secundária deveria contemplar, obrigatoriamente, a disciplina curricular em suas grades de ensino, a fim de que seu funcionamento fosse autorizado na rede educacional do país.

Tal medida contribuiu com o reconhecimento social da área e dos profissionais responsáveis pelo seu desenvolvimento, enquanto, por outro lado, gerou novas necessidades em relação ao contexto legal, como a definição de um currículo mínimo para os cursos de graduação, em geral (NETO et. al., 2004). Assim, foi instituído o Decreto-lei nº 1.212, de 17 de Abril de 1939, que criou, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, além de estabelecer, entre outras coisas, a duração do curso de Educação Física, o regime escolar, as disciplinas e a organização das suas seriações na formação discente.

Seis anos mais tarde foi instituída nova diretriz relacionada a esse campo. O Decreto-lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945, alterou disposições do Decreto-lei nº 1.212/39, realizando, entre outros, o acréscimo de uma alínea no artigo 1º, indicando a finalidade de se instituir centros de Educação Física para promover a prática de exercícios, além de terem como atribuição disseminar normas científicas as quais deveriam atender. Ademais, a diretriz alterou a duração do Curso Superior de Educação Física<sup>94</sup>, que passou a ser realizado em três anos, enquanto, anteriormente, este era concluído em dois anos.

De outra forma, o Decreto continuou com a exigência do certificado de Licença Ginásial para os candidatos a ingressar no curso superior de Educação Física – o equivalente

---

<sup>93</sup> Para Sacristán (2000 p. 15), o currículo é “[...] expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino”.

<sup>94</sup> Havia outros cursos na Escola Nacional de Educação Física e Desportos, como o Curso de Educação Física Infantil (BRASIL, 1945).

ao primeiro ciclo do ensino secundário. Uma ocorrência que, para Neto et. al. (2004), contribuiu significativamente para configurar uma formação técnica até 1957 no Brasil, já que isso significava que os estudantes sequer tinham completado o ensino secundário e estavam autorizados a ingressar na formação em Educação Física.

Na sequência, em 1961, outra lei importante foi instituída no país. Após vários anos de amplos debates a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, fixou as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), representando um marco na organização do sistema. Para tanto, ocupou-se dos fins educacionais ao passo em que também regulamentou a administração do ensino, a educação de grau primário e médio, o ensino técnico, o ensino superior, a educação de ‘excepcionais’, a assistência social escolar, e aspectos relacionados à dinâmica dos recursos para o desenvolvimento do ensino formal, entre outras questões.

No entendimento de Marchelli (2014), as discussões e a elaboração dessa Lei se deram a partir da necessidade de modernização do sistema educacional brasileiro e suscitaram a criação de órgãos como o Conselho Federal de Educação (CFE) e os Conselhos Estaduais de Educação, os quais assumiram a função de “[...] instituições ideológicas de Estado com um papel decisivo na determinação da práxis histórica realizada pelas bases curriculares da educação brasileira” (2014, p. 1485).

De fato, o artigo 9º da Lei nº 4.024/61, alínea ‘e’, indica a competência do CFE para o estabelecimento da duração e do currículo mínimo dos cursos de ensino superior, entre outras funções a serem desempenhadas pelo órgão. Com essa atribuição, através do Parecer CFE 292 de 14 de novembro de 1962, aquele Conselho determinou a carga horária das chamadas ‘matérias pedagógicas’, a ser acrescentada aos currículos das Licenciaturas nas instituições que a ofertassem. Nesse caso, a presença dessas matérias deveria corresponder a, no mínimo, 1/8 do tempo total do curso em questão.

Tal fato representou um avanço para as graduações em Educação Física<sup>95</sup>, uma vez que a exigência de disciplinas relacionadas ao trato de questões pedagógicas nas relações educacionais, como, por exemplo, a ‘Didática’, resultou em um primeiro passo na busca por aperfeiçoamento na formação de educadores na área. Neto et. al. (2004), também enfatiza esse aspecto ao considerar que, até aquele momento, a formação em Educação Física não apresentava qualquer aproximação com as demais Licenciaturas. Os currículos pautavam-se em uma organização formativa de natureza técnico-instrumental.

---

<sup>95</sup> No que se referia a Educação Física Escolar, especificamente, a Lei 4.024/61 determinava sua obrigatoriedade nos cursos primário e médio, para alunos até a idade de dezoito anos.

A próxima diretriz significativa para a área foi a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas para organização e funcionamento do ensino superior no país, desencadeando o que ficou conhecido como reforma universitária. Nela há a indicação de que “as atividades de educação física e desportos” deveriam ser estimuladas pelas instituições de ensino superior, sendo que esses sistemas deveriam manter instalações especiais e orientação adequada para o cumprimento da normatização. Nesse caso, fortalecia-se um viés ideológico controlador por parte do Estado no campo da Educação Física. O que culminaria, na sequência, com a sua obrigatoriedade naquele nível de ensino.

De fato, naquele momento, a sociedade brasileira se organizava a partir de uma Ditadura Civil/Militar estabelecida em 1964, e que pautava boa parte de suas ações em medidas de controle e repressão em nome do desenvolvimento nacional com segurança. Para a consecução de tais objetivos, por parte da elite a frente do Estado, Brum (1984) identifica o desrespeito aos direitos humanos elementares, a subtração do poder do povo, o estabelecimento de uma verdade única, e a consideração da divergência e do exercício do senso crítico como ação criminosa.

Em tal conjuntura, a Lei nº 5.540/68 levou a uma reorganização e a regulamentação de parte importante do sistema educacional em favor dessa elite, uma vez que gerou, entre outras coisas<sup>96</sup>, a departamentalização nas universidades e promoveu a matrícula por disciplina. Uma ação que acabou dificultando a organização política dos estudantes, dispersos diante da possibilidade de reivindicarem seus direitos e transformações sociais no país (ROSA, 2006).

No entendimento de Guiraldelli (1994), o objetivo da classe dirigente da nação – na esteira dos interesses multinacionais e associados<sup>97</sup> – era o desenvolvimento de universidades-empresa, ao passo que se valorizou, naquele meio, princípios ligados à produtividade e à racionalidade, e que foram enfatizados, especialmente, nos acordos MEC-USAID<sup>98</sup>. Tal tendência ainda iria ser reforçada com a instituição do Decreto-lei nº 705 de 25 de julho de 1969, que alterou a diretriz estabelecida no artigo 22 da lei nº 4.024/61. Com esse Decreto, a Educação Física passou a ser obrigatória “em todos os níveis e ramos de escolarização”,

---

<sup>96</sup> É inegável que a Lei também trouxe avanços, como a modernização das universidades, o que pode ser percebido no estímulo a articulação entre ensino e pesquisa naqueles sistemas de ensino.

<sup>97</sup> Dreifuss (1981).

<sup>98</sup> De acordo com Rosa (2006), entre 1964 e 1968 os governantes militares estabeleceram parceria com os norte-americanos, através do MEC, firmando doze acordos com a United States Agency International for Development (USAID). Esses acordos visavam o aperfeiçoamento do ensino primário, desenvolvimento do que seria o ensino médio, a modernização administrativa Universitária, e a cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais. Os estudantes por sua vez, não concordavam protestando contra essa posição importadora da educação brasileira.

devendo ser atrelada a atividades de cunho esportivo, predominantemente, no seu desenvolvimento no ensino superior.

Retomando a história da Educação Física brasileira, rapidamente identificamos o alinhamento dessa diretriz com a construção de um cenário no qual a competitividade e o rendimento físico-desportivo eram exaltados, tendo o esporte de alto nível como modelo para o desenvolvimento das atividades. Assim, houve significativa consideração de disciplinas como o Treinamento Desportivo e a Fisiologia nas bases conceituais da Educação Física, enquanto aspectos relacionados ao senso crítico e ao teor político implícito nas práticas foram desconsiderados.

Nesse contexto, em 1969 o CFE determinou a implantação do chamado ‘Currículo Mínimo’ na graduação em Educação Física, através da Resolução CFE n° 69/69, estabelecendo a duração e os conteúdos elementares a serem considerados (QUELHAS e NOZAKI, 2006). O documento apresenta uma lista<sup>99</sup> com as denominadas Matérias Básicas, Matérias Profissionais e Matérias Pedagógicas, com um volume significativo de disciplinas ligadas a aspectos biológicos, como Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia e a própria Biologia.

Também indicava a possibilidade de o aluno escolher mais duas matérias em lista a ser estabelecida pela instituição de ensino, para integrar seus estudos de modo a obter, ao final do curso, o título de Técnico Desportivo<sup>100</sup>. Além disso, havia a determinação de que os estabelecimentos promovessem, no mínimo, 1800 horas/aula de formação para os estudantes, o que seria administrado em um período de 3 e 5 anos.

Contudo, Neto et al. (2004) indica que a formação profissional na área era questionada, em razão de as necessidades do mercado de trabalho não estarem sendo contempladas satisfatoriamente pelas instituições de ensino, o que era, de certo modo, derivado do próprio Currículo Mínimo, que enrijecia a grade curricular diante da fluidez e da velocidade nas transformações mercadológicas no contexto social. Essas condições iriam levar, anos mais tarde, a modificações mais profundas na concepção da Educação Física na educação superior.

Em sentido semelhante, em 1 de novembro de 1971, foi promulgado o Decreto n° 69.450<sup>101</sup>, o qual, entre outras coisas, regulamentou o artigo 22 da Lei n° 4.024/61, que tratou da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização no sistema educacional

---

<sup>99</sup> Matérias Básicas: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene. Matérias Profissionais: Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação. Matérias Pedagógicas: Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do 2° Grau, e Prática de Ensino (QUELHAS e NOZAKI, 2006).

<sup>100</sup> Analogamente, era facultado ao aluno optar somente pelo curso de Licenciatura, mesmo que o sistema de ensino oferecesse a possibilidade da obtenção do título de Técnico Desportivo.

<sup>101</sup> Antes, a Lei n° 5.692 de 11 de agosto de 1971, não promoveu alterações no panorama da Educação Física.

brasileiro. Assim, o Decreto concebeu, logo de início, a Educação Física como atividade que “desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”, de modo que ocuparia uma posição destacada para se alcançar as finalidades da educação nacional.

A atividade deveria compor os currículos de todos os cursos nos diferentes sistemas educacionais, sendo que no ensino primário deveria basear-se em aspectos recreativos, com vistas, principalmente, ao desenvolvimento de hábitos de higiene, o desenvolvimento mental e corporal harmônico das crianças, bem como a melhoria da aptidão física e o despertar da criatividade. Já no ensino médio deveria aprimorar as potencialidades físicas, morais e psíquicas dos alunos, facilitando a sociabilidade, a manutenção da saúde, o fortalecimento da vontade e o estímulo “às tendências de liderança”.

Em relação ao ensino superior, o Decreto determina que as práticas, preferencialmente de ordem esportiva, fossem promovidas com a finalidade de desenvolver a aptidão física, a manutenção da saúde e a integração social dos estudantes, o que é referenciado, textualmente, como “consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade”. Ademais, é de se destacar que a legislação determinou que a aptidão física fosse o fator fundamental em todos os momentos relacionados às aulas de Educação Física, tanto no planejamento quanto na execução ou no processo de avaliação dos trabalhos realizados.

Assim, é possível reconhecermos no Decreto nº 69.450/71, uma ênfase significativa sobre aspectos do rendimento físico/motor dos alunos, bem como na saúde e no fortalecimento da ‘vontade’, ao passo em que ações de natureza reflexiva e crítica não são identificadas nas suas determinações. Para Castellani Filho (1994), isso resultou em uma atividade curricular com fim em si mesma, estando mais próxima da formação de mão de obra para o trabalho do que de uma efetiva contribuição educacional para a ampla formação os alunos.

Ainda nesse contexto, em 1975, foi criada a Lei nº 6.251, que instituiu normas gerais sobre o desporto, servindo de base para a Política Nacional de Educação Física e Desportos e para o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED). Tal Lei determinou como objetivos básicos para esse campo o desenvolvimento da aptidão física da população brasileira, a implantação e desenvolvimento intensificado do chamado desporto de massa, o desenvolvimento do nível técnico-esportivo das equipes de representação nacional, a difusão dos esportes como atividades a serem realizadas no tempo de lazer dos indivíduos e a “elevação do nível dos desportos em todas as áreas” (BRASIL, 1976, p. 8). Para tanto, ainda definiu a configuração do Sistema Desportivo Nacional considerando quatro formas

elementares na sua organização, quais sejam, o Desporto Comunitário, o Desporto Estudantil, o Desporto Militar e o Desporto Classista<sup>102</sup>.

Baseado nessa estrutura e nas diretrizes gerais da Lei n° 6251/75, a Política Nacional e o Plano Nacional de Educação Física e Desportos apresentaram objetivos gerais praticamente idênticos<sup>103</sup>, sendo este último mais detalhado nas estratégias de ação por ser, justamente, um desdobramento da política em curso. Assim, em linhas gerais, concebia-se a “[...] a educação física escolar como causa e o desporto de alto nível como efeito, tendo o desporto de massa como intermediário” (BRASIL, 1976, p. 51). Nesse caso, buscava-se a relação ideal entre esses meios para o desenvolvimento esportivo como um todo. Na idealização governamental isso passava pela ampliação do número de pessoas mobilizadas para as práticas desportivas ao passo que deveria ser aprimorada a qualidade destas diante do potencial brasileiro.

Desta forma, o PNED trouxe para cada uma dessas categorias – educação física e desporto estudantil, desporto de massa, e desporto de alto nível – uma série de objetivos específicos com vistas a desenvolver as potencialidades esportivas no cenário nacional e, inclusive, diante da comunidade internacional, no que o documento denominou de “representações nacionais”.

Quanto ao contexto da Educação Física Escolar, por ser concebida como ‘causa’ do esporte, o Plano previa a realização de ações voltadas para o aprimoramento das técnicas desenvolvidas nas aulas, bem como o aperfeiçoamento dos instrumentos de ensino – embora não os detalhe – além de buscar a ampliação do número de alunos envolvidos com as atividades esportivas.

Por um lado, a estratégia voltava-se para o trabalho com as séries finais do 1° grau, a partir do desenvolvimento de atividades de iniciação esportiva, enquanto para os alunos do 2° grau e para os alunos do ensino superior eram priorizadas atividades da ordem do treinamento, tanto em atividades gímnico-desportivas quanto nos desportos em nível de competição. Por outro, diante da necessidade de ampliar o número de praticantes, buscava-se desenvolver trabalhos definidos como ‘educação do movimento’ e da postura com os alunos das quatro primeiras séries do 1° grau. O que deveria ocorrer nas áreas urbanas, inicialmente, para prosseguir em direção a outras regiões do país em um segundo momento.

---

<sup>102</sup> O Desporto Comunitário era composto por associações, ligas, federações, confederações, entre outras. O Desporto Estudantil era organizado em desporto escolar e universitário. O Desporto Militar referia-se à prática no âmbito das Forças Armadas. Já o Desporto Classista estava associado ao meio empresarial, no qual pessoas jurídicas de direito privado poderiam criar uma “associação desportiva classista” (BRASIL, 1976, p. 13).

<sup>103</sup> Previsto para o período de 1976 a 1979, o Plano Nacional de Educação Física e Desportos apresentou um objetivo geral diferente, qual seja, a finalidade de promover a capacitação de recursos humanos para atuarem com as atividades a serem desenvolvidas no campo desportivo nacional.

Tais indicações são esclarecedoras da forma como o governo, no período, considerou a Educação Física e, em seu contexto, o conteúdo esportivo. Uma afirmação que poderia, inclusive, ser realizada de forma inversa sem apresentar maiores prejuízos à compreensão do fenômeno.

Outra diretriz importante para os rumos da Educação Física foi a Resolução n° 03/87 do Conselho Federal de Educação, que fixou os conteúdos mínimos e a duração dos cursos, que deveriam conferir aos alunos o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física. Pelo texto, compreende-se que era possível que uma graduação se dedicasse a formar alunos nos dois graus simultaneamente – o que de fato ocorria na prática.

A Resolução não estabeleceu distinção entre o Bacharelado e a Licenciatura Plena na definição da carga horária total dos currículos. Para ambos, determinava 2880 horas/aula como o mínimo a ser ofertado, sendo que destas, ao menos 80% deveriam se destinar a ‘Formação Geral’ dos alunos, e no máximo 20% da carga horária deveria ser destinada ao ‘Aprofundamento dos Conhecimentos’. Além do mais, 80% da carga horária destinada à ‘Formação Geral’ deveria ser ocupada com disciplinas ligadas especificamente ao Conhecimento Técnico na área.

Outro aspecto interessante é que a Resolução CFE n° 03/87 no seu artigo 2°, alínea ‘b’, define como um dos objetivos dos currículos – enquanto documentos a serem elaborados pelos estabelecimentos de ensino – o desenvolvimento de atitudes de ordem ética, reflexiva, crítica, inovadora e democrática. Fato que denota um acréscimo nas atribuições relacionadas à formação em Educação Física, bem como um novo período na organização social e política brasileira.

De fato, com o fim do regime ditatorial em 1985, vivia-se um processo de redemocratização no país, através do qual surgia a possibilidade dos indivíduos conquistarem direitos, participarem das decisões sobre os rumos da nação, e exercerem ativamente sua cidadania em diversos campos da vida social. Por outro lado, Minto (2013) destaca que havia grupos que, obrigados a aceitar a mudança no panorama geral da organização social brasileira, adaptaram-se a heterogeneidade constitutiva da nova ordem que emergia, objetivando a manutenção das condições de classe que possuíam em momentos anteriores. Também fazia parte desse quadro à situação econômica desfavorável do país desde a metade da década de 1970, avançando pela década de 1980.

Nessa conjuntura, uma série de abordagens sobre a Educação Física começou a surgir no Brasil, algumas delas baseadas, inclusive, na compreensão das desigualdades sociais e da luta de classes, enquanto alguns estudiosos debatiam acerca das vantagens e desvantagens na



divisão Bacharelado/Licenciatura. Para Neto et al. (2004), o que estava em jogo, nesse caso, era a introdução de um modelo curricular de ordem técnico-científica em superação aos currículos anteriores, fundados em perspectivas gímnico-desportivas.

Com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, são estabelecidas novas diretrizes para a educação nacional e a Educação Física assume status de componente curricular integrado à proposta pedagógica da escola, sendo obrigatória na Educação Básica e facultativa em alguns casos específicos, como quando o aluno é maior de trinta anos de idade, cumpre jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, está prestando serviço militar ou, de outro modo, esteja obrigado à prática da educação física por razões diversas.

Também é de se destacar que a partir do estabelecimento dessa Diretriz a Educação Física não é mais obrigatória no ensino superior, ao passo que a formação de professores para exercer a profissão na Educação Básica deveria ser realizada em cursos de Licenciatura Plena. Entretanto, ficou autorizada a formação em nível médio, na chamada modalidade normal, para que os docentes fossem habilitados a atuar com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental – cinco primeiros anos – e na educação infantil.

A partir de uma visão geral sobre a Lei 9.394/96, é possível reconhecermos aspectos constitutivos de uma concepção neoliberal<sup>104</sup> na sua constituição. O que, na verdade, é uma compreensão relativamente presente nas apreciações acadêmicas realizadas sobre seu conteúdo. Para Lopes e Caprio (2008), na década de 1990 o Estado Brasileiro baseou parte significativa das suas ações político-administrativas no que era preconizado por organismos internacionais, como o Banco Mundial, de modo que as reformas educacionais realizadas no período estiveram atreladas a essa relação. Ocorre que nas diretrizes estabelecidas por organizações dessa natureza as questões de ordem educacional figuram como mecanismos para o desenvolvimento econômico, prioritariamente.

Nessa conjuntura, a Lei estabelece determinados direcionamentos que a alinham de forma mais ou menos evidente com perspectivas de cunho neoliberal. Entre elas, geralmente são apontadas questões como “[...] a organização dos currículos por competências e habilidades; o estímulo à competitividade entre escolas e sistemas de ensino (de estados e municípios); e a responsabilização (accountability) de professores e gestores pelo desempenho escolar dos alunos” (PONCE e ROSA, 2014, p. 46). O argumento central, nesse caso, é o de descentralização do papel do Estado a partir dessa forma de organização

---

<sup>104</sup> De acordo com Leme (2010), o neoliberalismo se baseia nas noções de liberdade e de mercado. “A primeira, [...] uma característica inerente e essencial que deveria ser garantida a todos os indivíduos, e, a segunda, [...] espaço natural pelas quais as liberdades individuais ocorreriam e tenderiam para o equilíbrio” (2010, p. 122). Para tanto, o Estado não deveria se envolver nessa relação.

educacional e um recuo quanto às suas responsabilidades no suporte ao desenvolvimento do processo como um todo, além da ampliação da competitividade ser análoga à lógica de mercado e da meritocracia, típica das relações capitalistas.

Por outro lado, com a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002<sup>105</sup>, foram estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, nos cursos de Licenciatura, graduação plena. Nesse caso, a documento não trata especificamente da Educação Física, mas de princípios e fundamentos a serem respeitados na organização das IES, bem como na construção curricular em favor da educação em “todas as etapas e modalidades da Educação Básica”.

As incumbências atribuídas a professores e estabelecimentos de ensino dispostas nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394/96 ainda deveriam ser observadas, mas a essas determinações acresciam-se outras, como o desenvolvimento de estágios com ênfase na observação e reflexão, de modo a favorecer condições de atuação contextualizadas; um currículo orientado para formar profissionais atentos à prioridade da aprendizagem dos estudantes nas relações de saber, aptos a acolher e tratar de questões relacionadas à diversidade, capazes de promover relações que levem ao enriquecimento cultural, e de usar a tecnologia e metodologias inovadoras nos processos educacionais, entre outras.

A Diretriz também assegura a flexibilidade necessária para que as instituições de ensino construam seus projetos, considerem as dimensões interdisciplinares dos conhecimentos, relacionem a teoria e a prática nas relações de saber, fundamentem as ações pedagógicas, além de se estender a formação comum e específica dos alunos, de modo que os processos educacionais possam assegurar, efetivamente, a autonomia intelectual e profissional dos discentes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Levando-se em conta essas perspectivas sobre o campo da Educação Física, uma vez que essa integra as Licenciaturas, há de se reconhecer um enriquecimento considerável nas possibilidades formativas na área. Tal diretriz ampliou princípios e fundamentos a serem observados na construção curricular dos cursos, sendo que em curto período de tempo as instituições deveriam se adaptar às normas – dois anos a contar da data em que foi publicada a Resolução<sup>106</sup>. Isso contrasta significativamente com características históricas presentes na

---

<sup>105</sup> Antes dela, houve a Lei nº 9.696/98, que regulamentou a Profissão de Educação Física e criou os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. No entanto, seus efeitos envolveram, principalmente, a delimitação das condições necessárias para atuação profissional na área.

<sup>106</sup> A carga horária e a duração dos cursos de Licenciatura, graduação plena, em nível superior, foram regulamentadas pela Resolução CNE/CP 2, DE 19 de fevereiro de 2002: mínimo de 2800 (duas mil e oitocentas) horas. Dessas, 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado; 1800 (mil e oitocentas) horas de aula com conteúdos de ordem

formação em Educação Física, como a ênfase em atividades biomecânicas descontextualizadas de dinâmicas sociais mais amplas.

Na sequência, foram estabelecidas diretrizes específicas para as graduações em Educação Física, em nível superior de graduação plena, através da Resolução CNE nº 07, de 31 de março de 2004. Esta apresentou o movimento humano como objeto de estudo e de aplicação na área, definindo os conteúdos através dos quais se dá a formação profissional.

Assim, os exercícios físicos, a ginástica, o jogo, o esporte, as lutas e a dança são considerados meios de se atuar em benefício do lazer, da educação motora, da saúde dos indivíduos, da formação cultural, da gestão de empreendimentos afins, e do rendimento físico e esportivo, entre outras possibilidades passíveis de serem contempladas no campo do movimento humano no contexto da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

No se artigo 5º, a Resolução traz determinações vinculadas à construção do projeto pedagógico dos cursos, relacionando princípios genéricos, da ordem da autonomia institucional, ética profissional, formação continuada e articulação entre pesquisa, ensino e extensão, entre outros. Por outro lado, não deixa de acrescentar em seu artigo 6º, que “as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 2).

Isso representou mais um reforço à ampliação das concepções formativas na área, uma vez que agrega às perspectivas técnico-científicas, já substancialmente consolidadas, dimensões políticas e sociais que foram relacionadas, oficialmente, de modo muito recente na Educação Física – o que inclui, por exemplo, peculiaridades regionais e aspectos históricos relacionados à inserção dos conteúdos curriculares. O documento ainda estabelece uma extensa lista de competências e habilidades a serem consideradas no planejamento educacional das instituições, como o domínio de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais em relação aos conteúdos em suas inter-relações, em benefício da capacitação dos egressos.

Outro aspecto importante da Resolução é a determinação de que as IES organizassem os currículos articulando as unidades de conhecimento de “Formação Específica” e de “Formação Ampliada”. No caso da Formação Específica, referenciam-se dimensões culturais do movimento humano, dimensões técnico-instrumentais e didático-pedagógicas, enquanto na

Formação Ampliada os currículos deveriam abranger relações entre o ser humano e a sociedade, a dimensão biológica do corpo humano e a produção do conhecimento científico e tecnológico<sup>107</sup>. Tal articulação deveria ocorrer através de uma indissociabilidade entre a teoria e a prática nas relações educacionais, seja na graduação, seja no estágio profissional supervisionado ou nos estudos na forma de atividades complementares (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Desta forma, a Resolução CNE 07/2004, passou a ser a referência para a elaboração dos projetos pedagógicos nos cursos de Educação Física, em substituição a Resolução CFE nº 03/87, sendo que, a partir de 15 de outubro de 2005, não foi mais legalmente possível o desenvolvimento conjunto da formação em grau de Bacharelado e Licenciatura em uma mesma graduação. De acordo com Nota Técnica CGOC/DESUP/SESu/MEC<sup>108</sup> nº 003/2010, desde então, o Bacharelado em Educação Física e a Licenciatura em Educação Física constituíram-se itinerários formativos distintos.

Por fim, é importante ressaltar que outras diretrizes estatais relacionadas à área foram instituídas na sequência, como a Resolução CNE/CP nº 1/2005 e a Resolução CNE/CES nº 4/2009. Entretanto, não nos ocuparemos delas uma vez que representam um período de tempo que não é contemplado no recorte estabelecido nesse estudo.

## 5.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Considerando-se o processo histórico de evolução da Educação Física enquanto área do conhecimento e o contexto legal instituído em sua regulamentação através dos anos no Brasil, é possível identificarmos uma predominância técnico-instrumental nas relações de ensino por ela promovidas tendo o movimento humano como objeto de suas diferentes apreciações e manifestações.

Há certo consenso entre os estudiosos da formação profissional na área, sobre o fato de que, no século XX, esta foi marcada por algumas limitações importantes relacionadas à contemplação dos aspectos pedagógicos nas relações de saber. Darido (1995) observa que as atividades educacionais ocorreram de forma acrítica, pautadas pela valorização das

---

<sup>107</sup> Até 20% do total da carga horária dos cursos de Educação Física poderia ser contemplado através de estudos em núcleos temáticos de aprofundamento dos conhecimentos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

<sup>108</sup> Coordenação-Geral de Orientação e Controle, da Secretaria de Educação Superior, vinculada ao Ministério da Educação.

habilidades e do rendimento dos alunos na prática esportiva, de tal modo que os profissionais se formavam sob a “[...] perspectiva do saber fazer para ensinar” (1995, p. 124).

Com essas premissas não havia preocupação em relacionar os componentes curriculares dos cursos de graduação a questões de ordem política e social, nas quais estavam inseridos os processos de formação acadêmica. Assim, os egressos das Licenciaturas em Educação Física tenderam a agir, no exercício da docência, privilegiando o caráter instrumental das técnicas motoras, ao passo em que os aspectos pedagógicos nas relações com os alunos reduziram-se ao trato e encaminhamento de procedimentos metodológicos capazes de proporcionar maior eficiência na ação (GÜNTHER e NETO 2000).

Durante a década de 1980, com o surgimento de outras abordagens da Educação Física, algumas delas baseadas nas Ciências Sociais, e o conseqüente fortalecimento das críticas em relação ao tipo de racionalidade hegemônica no campo da Educação Física como um todo, criou-se condições para que o modelo de formação docente sofresse algumas alterações<sup>109</sup>. Darido (1995) identifica mudanças em algumas dessas Instituições de Ensino Superior, ampliando a carga teórica das disciplinas curriculares na graduação. Isso ocorreu na esteira de valorização do conhecimento científico, em oposição ao que a autora denominou como ‘Curriculum tradicional’, o qual estava intimamente ligado ao desenvolvimento da experiência esportiva.

Com isso, algumas mudanças foram evidenciadas, como a consideração de diferentes abordagens da Educação Física pelos egressos formados através do ‘Curriculum científico’ e a maior inclusão dos seus alunos nas aulas de Educação Física, bem como o desenvolvimento de aulas para turmas mistas – o que não era comum com a perspectiva do rendimento desportivo. Entretanto, o esporte e a diretividade permaneceram destacados no trabalho desse grupo de professores (DARIDO, 1995).

Tal fato revela, entre outras coisas, que as alterações curriculares operadas não foram suficientes para transformar o que vinham ocorrendo na graduação, permanecendo o esporte como um balizador importante das relações educacionais, mas aos moldes próprios da instituição esportiva, vinculados ao modelo tradicional, no qual o desenvolvimento da técnica e o desempenho eram centrais (REZER e FENSTERSEIFER, 2008).

---

<sup>109</sup> Nessa época, as ideias progressistas na educação brasileira, juntamente com perspectivas da sociologia crítica do esporte provenientes da Europa, foram incorporadas à Educação Física, de modo que houve críticas ao tecnicismo na educação e o estabelecimento de uma tendência em “[...] entender a inserção macrossocial da Educação Física em detrimento das preocupações com a prática imediata dos professores de Educação Física nas escolas” (CAPARROZ e BRACHT, 2007, p. 25).

Com isso, alguns pesquisadores começaram a compreender que o aumento de carga horária de determinadas disciplinas, a alteração de ementas e a própria inclusão de novos componentes nas grades dos cursos de Educação Física, embora possam representar uma iniciativa importante, em muitos casos<sup>110</sup>, são ações que não resolvem o problema da fragilidade formativa atravessado, historicamente, pela Licenciatura. As dificuldades continuavam uma vez que persistia

[...] a ausência de articulação mais significativa entre os conhecimentos específicos e os conteúdos relacionados à metodologia e a práticas pedagógicas, o que resulta em um acúmulo de conhecimentos fragmentados que pouco contribuem para uma prática pedagógica reflexiva e crítica dos futuros professores. (GÜNTHER e NETO, 2000, p. 73).

Diante dessas considerações, que levam a reiteradas discussões sobre o currículo, tanto o conhecimento científico quanto o conhecimento técnico não devem ser desconsiderados. Ao contrário, devem enriquecer as relações de saber em termos de possibilidades diante do que os autores chamaram de ‘prática pedagógica reflexiva’. Entretanto, para que isso aconteça efetivamente, devem ser reorganizadas as relações de saber nas quais os currículos e as demais estratégias de ação educacionais ganham sentido, em uma perspectiva complexa e interativa.

Nesse caso, as ideias de Nóvoa (1992) podem ser particularmente importantes e esclarecedoras. Esse autor, ao refletir sobre aspectos históricos da trajetória profissional dos professores portugueses considerou que todos os processos de formação envolvem a projeção de ações transformadoras<sup>111</sup> mediante escolhas a serem tomadas em determinados sentidos ou ‘direções’. Assim, alguns primam pelo controle e enquadramento dos indivíduos a partir das relações educacionais, enquanto outros se preocupam com a “a valorização das pessoas e dos grupos que lutam [...] pela inovação no sistema educativo” (1992, p. 25). Nesse caso, aproxima-se de uma noção de ideologia<sup>112</sup>, embora não a referencie diretamente. No entanto, tal entendimento está na base da relação por ele estabelecida entre os aspectos pessoais e profissionais como uma questão de identidade na formação. Sendo o professor uma pessoa, as dimensões particulares que o constituem tanto quanto os aspectos profissionais enfocados nas relações de saber devem encontrar um ponto de equilíbrio. Momento no qual seria possível a

---

<sup>110</sup> Como foi a inclusão das chamadas ‘Matérias Pedagógicas’ nos cursos de Educação Física, através da Resolução CFE nº 69/69, representando o primeiro movimento mais significativo na tentativa de aprimorar a formação de professores na área.

<sup>111</sup> O que chamou de Trans-formação (NÓVOA, 1992, p. 31).

<sup>112</sup> “Toda crença usada para o controle dos comportamentos coletivos” (ABBAGNANO, 2007, p. 533). Nesse caso, a expressão ‘crença’ é considerada em um sentido amplo, representando “compromisso de conduta”.

apropriação pessoal das interações educacionais como experiências enriquecidas de sentidos no contexto das histórias de vida de cada um.

Isso deve ocorrer a partir do exercício da reflexão e da criticidade, e não da simples acumulação de técnicas ou cursos, por exemplo<sup>113</sup>. Ademais, “o processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado ‘educado’” (NÓVOA, 1992, p. 25). Assim, valorizando o indivíduo e a reflexão crítica em relação às experiências, o autor destaca a importância da práxis na formação docente.

Tal concepção é bastante diferente de uma compreensão dicotômica a respeito da teoria e da prática, a partir da qual os alunos se envolvem com estudos teóricos ministrados por professores que pouco consideram, nas relações educacionais que promovem, o trabalho a ser desempenhado pelos estudantes, uma vez formados, enquanto os que se encarregam de orientar as intervenções profissionais dos estagiários pouco consideram as referências teórico-metodológicas desenvolvidas nos processos de aprendizagem. Para Perrenoud (2007), essa é uma situação relativamente comum na formação de professores, e tem resultado em um processo no qual a teoria representa apenas uma etapa a ser vencida para a conquista de um diploma, ao passo em que a formação prática promove o aprendizado de ações elementares para exercício cotidiano da profissão.

De fato, essa realidade necessita ser alterada, uma vez que a formação é um processo único, no qual a teoria e a prática devem estar relacionadas mediante o exercício da reflexão e da criticidade. Para o autor, os estágios são uma forma de intervenção importante, mas insuficientes na articulação efetiva entre essas dimensões. Uma possibilidade, nesse caso, seria o que Perrenoud (2007) chamou de ‘unidades de formação’, encarregadas de articular teoria e prática em torno de temas delimitados acerca de domínios específicos. Com isso seriam possíveis apreciações e vivências mais aprofundadas em torno das ações profissionais dos futuros docentes, mediadas por interações dinâmicas e dialéticas. Freire (1996) relacionou questões dessa ordem ao ‘pensar certo’. Distanciando-se da construção de práticas pedagógicas ingênuas, baseadas em ações relativamente espontâneas, tal atitude implica rigorosidade metódica entre a ação e o pensamento sobre a ação, em um processo no qual professores e alunos formam-se mutuamente.

---

<sup>113</sup> Ideia semelhante e até certo ponto complementar foi estabelecida por Esteve (1995), ao considerar que muitas vezes os professores apresentam grande domínio dos conteúdos com os quais devem trabalhar nas escolas, mas não compreendem claramente o significado da sua presença no contexto do trabalho pedagógico escolar.

No campo específico da Educação Física, Caparroz e Bracht (2007), vieram a estabelecer considerações ao encontro dessas perspectivas ao criticarem a forma como normalmente as teorias são tratadas na área. Em muitos casos, a relação dos indivíduos com essas produções envolve a busca por ordenamentos prescritivos em torno de procedimentos e condutas a serem adotadas no âmbito das relações de saber. Ocorre que, para haver funcionalidade nesses procedimentos, as teorias deveriam ser capazes de prever uma série de comportamentos e de desvios típicos das relações complexas estabelecidas entre os indivíduos em situações de ensino e aprendizagem. Uma expectativa que não resiste às primeiras interações entre professores e alunos.

Assim, a própria Didática, na Educação Física, está passando a focar aspectos da complexidade nas relações educacionais, para além de uma referenciação técnico-instrumental, visto que há “[...] certa imprevisibilidade/caoticidade da prática, o que tem implicações fundamentais para o planejamento das ações docentes, para o tipo de conhecimento necessário para a formação de docentes, etc.” (CAPARROZ e BRACHT, 2007, p. 28). Nesse caso, pautar as relações de saber exclusivamente em modelos teóricos seria um equívoco. O que, de outro modo, não representa dizer que se devam desconsiderar as teorias no ensino, de forma alguma. O que os autores priorizam, diante dessas circunstâncias é que os educadores não apliquem a teoria na prática, mas reinventem a prática com referência em suas experiências e nas teorias que dão suporte às intervenções pedagógicas. Algo que não preexiste e que deve ser constantemente reconstruído, seja na Educação Básica, seja na formação de professores de Educação Física em nível superior.

Podemos perceber por esses apontamentos iniciais, que a temática é tão complexa quanto vasta em abordagens. Há outros autores que prestigiam o assunto e não foram considerados aqui, como, por exemplo, Tardif (2002), com os saberes experienciais dos professores, e Schön (1995), com a noção de complexidade frente a racionalidade técnica na educação. A temática envolve também, uma série de detalhes, princípios, conceitos e noções que não foram mencionados. Entre elas, a formação continuada, aspectos relacionados à rigorosidade metódica na formação docente, aspectos éticos, e a própria organização dos sistemas de ensino formadores, que orientam parte significativa dos processos educacionais.

Contudo, não iremos avançar, aqui. A identificação das condições elementares vinculadas à formação profissional é suficiente para compreendermos a inserção histórica do CEFD/UFSM nesse contexto, enquanto instituição formadora no campo da Educação Física. É de se destacar, também, que maiores aprofundamentos a respeito da formação de professores representa outro projeto a ser desenvolvido a partir das considerações na



totalidade dessa obra, quando haverá maior suporte de informações para o estabelecimento de incursões originais na área.

## 6 A HISTÓRIA DO CEFD/UFSM: APONTAMENTOS INICIAIS

### 6.1 A UFSM

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é uma importante instituição de educação superior no Rio Grande do Sul. Com sede no município de Santa Maria, região central do estado, situa-se a uma distância de aproximadamente 290 km Porto Alegre e foi a primeira universidade brasileira a ser instituída fora de uma capital. Ela representa o início de um movimento de interiorização da educação superior que pode ser claramente observado nos dias atuais.

O Estatuto da UFSM (Portaria n. 156, de 12 de março de 2014), indica sua fundação em 14 de dezembro de 1960, através da Lei nº 3.834 – C, materializando o trabalho do Professor Dr. José Mariano da Rocha Filho, seu idealizador. Na época, recebeu o nome de Universidade de Santa Maria (USM) e, na prática, começou seus trabalhos em 18 de março de 1961 (UFSM, 2015a).

A USM foi planejada como cidade universitária, sendo construída gradativamente para abrigar cursos e demais estruturas necessárias á formação em nível superior. Assim, circunscreveu-se um espaço para concentrar professores, alunos e instalações, objetivando-se promover a “unidade pedagógica da comunidade acadêmica” (MAZO, 1997, p. 15). No Bairro Camobi se estabeleceu o complexo que, em 1964, viria a ser denominado Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tendo, José Mariano da Rocha Filho, exercido a função de Reitor até o ano de 1973.

Atualmente, a UFSM é constituída por onze unidades Universitárias: Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), Centro de Ciências Rurais (CCR), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Educação (CE), Centro de Ciências sociais e Humanas (CCSH), Centro de Tecnologia (CT), Centro de Artes e Letras (CAL), Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM (CESNORS) e Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM, em Silveira Martins/RS, Unidade Cachoeira do Sul (UFSM, 2015b). Possui também unidades de Ensino Médio, Técnico e Tecnológico e a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

De um início modesto, com poucos cursos, em 2009 a UFSM contava com 1.242 professores do quadro efetivo, 18.489 alunos (distribuídos entre os três níveis de ensino), 2.642 funcionários, dois restaurantes universitários, bibliotecas Central e Setoriais (181.780 volumes de livros e teses), Hospital Escola, Hospital de Clínicas Veterinárias, Farmácia Escola, Museu Educativo, Planetário, Usina de Beneficiamento de Leite, Orquestra Sinfônica,

538 Laboratórios, 215 grupos de pesquisa, 77 departamentos didáticos e núcleos temáticos e em torno de 3000 projetos de pesquisa e extensão (UFSM, 2015b).

## 6.2 O CEFD

O Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) foi instituído alguns anos após a inauguração da UFSM, durante o período histórico que ficou conhecido como Ditadura Militar no Brasil. Foi criado em 1969, recebendo inicialmente a denominação de Centro de Educação Física (CEF)<sup>114</sup>. Segundo o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Santa Maria, as Faculdades e Institutos da UFSM foram substituídos por oito Centros e, entre eles, o CEF (PROPLAN, 1981).

A criação da Instituição foi resultado do trabalho do Reitor José Mariano da Rocha Filho que, entre outras ações, designou uma comissão para elaborar o anteprojeto da unidade universitária. O grupo era constituído pelo Chefe de Gabinete da Reitoria Antônio Carlos Machado, pelo Diretor do Instituto de Bromatologia Cyro Mello Schmidz, pelo Oficial de Gabinete Renato Luís Lopes Serafim, pelo Auxiliar de Ensino do Instituto de Zootecnia Pedro Bernardo Muller e pelo Assessor de Assuntos Esportivos e Estudantis, presidente da comissão, Coronel Milo Darci Aita<sup>115</sup>. Em 01 de outubro de 1969 o anteprojeto de criação do CEF – elaborado em função da Portaria 506/69<sup>116</sup> – foi aprovado pelo Egrégio Conselho Universitário (MAZO, 1997).

No documento intitulado Escola Superior De Educação Física – Setor De Esportes – Projetos e Estruturas, de autoria do Cap. Renato Brilhante Ustra (1969), localizado no arquivo CEFD, está o registro de que o Magnífico Reitor da UFSM em ofício em 17 de junho, também solicitou auxílio e parecer especializado junto ao Comando da 3ª DI, para a organização e estrutura da futura Escola Superior de Educação Física. O que foi atendido, a partir da criação de um projeto detalhadamente elaborado, discriminando desde as instalações

---

<sup>114</sup> “Na UFSM a reforma universitária foi implantada a partir de 1971 com a criação de Centros que passaram a agrupar as faculdades afins. Foram criados: Centro de Estudos Básicos, Centro de Tecnologia, Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Administrativas, Centro de Ciências Biométricas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Artes, Centro de Ciências Pedagógicas e Centro de Educação Física, que agrupava exclusivamente o curso de Educação Física. A partir dessa reforma foi acrescida a palavra Desportos ao nome do Centro de Educação Física, que passou então a chamar-se Centro de Educação Física e Desportos, com dois departamentos, o Departamento de Educação Física e o Departamento de Desporto Universitário” (MAZO, 1997, p. 21).

<sup>115</sup> O primeiro Decano do Centro (MAZO, 1997).

<sup>116</sup> Conforme a Solicitação de Cooperação Externa UFSM/CEFD/França, 1987.

físicas necessárias às atividades, até elementos curriculares e definições de setores específicos, com a descrição das suas funcionalidades na organização do novo Curso<sup>117</sup>.

Para Ustra, atendendo a urgência de funcionamento, a sua organização deveria ser baseada no espaço destinado ao Estádio Universitário, adaptando as instalações para dispor de áreas cobertas que seriam preparadas e distribuídas para as atividades acadêmicas. Uma das expectativas manifestadas no projeto era a ampliação das possibilidades de uso do espaço físico para o ensino, uma vez que se considerava o avanço das obras para a liberação de grande número de salas destinadas a Escola.

De fato, naquele momento, as obras de infraestrutura estavam em pleno curso, por conta da colaboração do então Ministro da Educação e Cultura (MEC) Tarso Dutra, amigo do Reitor José Mariano da Rocha Filho. Dutra destinou a verba para a construção do Centro, de modo que foi possível à Instituição entrar efetivamente em atividade em 14 de maio de 1970<sup>118</sup>. Oportunidade na qual ocorreu a aula inaugural do Curso, ministrada pelo coronel Eric Tinoco Marques<sup>119</sup>.

Contudo, o processo de criação do CEF não foi tranquilo no contexto institucional da UFSM. Alguns professores agiram em resistência ao surgimento de um novo centro. Os opositores à ideia pressionavam para que a unidade fosse constituída como um departamento. Para isso não ocorrer foi importante a intervenção do Coronel Milo Darci Aita junto ao Reitor da UFSM e também a manifestação do Diretório Acadêmico em favor do CEF. Essas ações foram decisivas para a ideia do Centro se consolidar e a graduação em Educação Física ser desenvolvida com maior autonomia, pois tal status garantia orçamento próprio e [...] “representatividade nos órgãos de decisão política da Universidade” (MAZO, 1997, p. 21).

Quanto às condições estruturais do CEF alguns apontamentos merecem destaque. Em um primeiro momento, o curso de Educação Física começou suas atividades sem as instalações apropriadas para o desenvolvimento das disciplinas curriculares

---

<sup>117</sup> Por exemplo, a criação de um Setor de Esportes e Recreação. De acordo com o projeto, “se à escola incumbe preparar indivíduos úteis à coletividade, se é o traço de união que liga à família à sociedade, um meio de formação e ao mesmo tempo de transição, temos que lhe impor também a responsabilidade da preparação física do indivíduo como uma obra de eugenia, como um processo de assegurar a saúde, a beleza e a resistência da espécie, produzindo gerações vigorosas. O setor de esportes e recreação tem como objetivo regular a Educação Física e desportos nos estabelecimentos de ensino da UFSM. Assim, serão obtidas informações que possibilitem a formação das equipes representativas das faculdades e conseqüentemente a definição da seleção universitária em cada modalidade de esporte” (USTRA, 1969).

<sup>118</sup> Tendo recebido reconhecimento oficial do governo através do Decreto nº 72.612 de 14 de agosto de 1973.

<sup>119</sup> O Coronel Eric era o responsável pela Direção do Departamento de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura – conforme Registro de Cooperação Institucional entre o Departamento de Educação Física e Desportos/MEC e a UFSM, em 14 de março de 1973. Documentação disponível no Arquivo Geral da UFSM, sob a Notação FB.S5.Cv.C30.M1. No entanto, temos aqui uma contradição, uma vez que o Termo de Cooperação Externa UFSM/CEFD/França, 1987, indica que a aula inaugural foi proferida pelo Cel. Arthur da Costa Ferreira, Diretor da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura.

profissionalizantes<sup>120</sup>. Também as salas de aula convencionais não estavam concluídas. Por essa razão, a primeira aula foi ministrada no Centro de Tecnologia, enquanto se aguardava a conclusão das obras no Estádio Tarso Dutra. Da mesma forma, a estrutura administrativa necessitou instalações provisórias, ficando a secretaria e a direção do curso de Educação Física instaladas, inicialmente, fora do campus, no centro de Santa Maria<sup>121</sup>.

A escassez de recursos financeiros, na época, foi um problema que levou a alterações no plano estrutural do CEF. O estádio Tardo Dutra, que deveria ter capacidade para receber quarenta mil espectadores<sup>122</sup>, teve apenas um dos lados construídos. Ocorre que essa instalação não se destinava, originalmente, a abrigar o Centro de Educação Física. De acordo com o planejamento inicial da Reitoria para a infraestrutura geral da UFSM, suas dependências e entorno seriam voltados para a prática de diversas modalidades esportivas pela comunidade universitária. No entanto, o original ‘Estadium’<sup>123</sup> foi apenas parcialmente construído, se tornando sede do curso Superior de Educação Física, enquanto outras estruturas físicas e recursos materiais tiveram que ser providenciados para atender a nova demanda educacional.

De fato, com o Decreto-Lei 705/69, que tornou a Educação Física obrigatória em todos os níveis e ramos de ensino<sup>124</sup>, projetou-se grande demanda logística e estrutural sobre a Instituição, uma vez que todos os alunos da Universidade deveriam frequentar as aulas de Educação Física a serem ofertadas sob sua administração. Esse, inclusive, foi um importante argumento para angariar novas verbas para o CEF. O elevado volume de alunos auxiliava a justificar, diante do governo federal, as reivindicações institucionais voltadas a aprendizagem (MAZO, 1997).

Com o progresso das obras básicas, as atividades discentes e administrativas começaram a ser transferidas para o estádio Tarso Dutra, ainda em 1970. Algumas salas de aula foram construídas na face oposta às arquibancadas do Estádio, além do campo de futebol, de uma quadra de asfalto e, anos mais tarde, a pista de Atletismo<sup>125</sup>.

---

<sup>120</sup> Essa terminologia se refere às disciplinas curriculares de natureza esportiva (MAZO, 1997, p. 21).

<sup>121</sup> Naquela ocasião também não existia a piscina térmica a ser utilizada nas aulas de natação e essas eram desenvolvidas em outros locais, como no clube Corinthians (MAZO, 1992, p. 34).

<sup>122</sup> Essa informação difere do registro estabelecido por Mazo (1997), para quem seriam 35 mil espectadores sentados. É em Rocha Filho (2011), no livro “USM: a nova Universidade”, que encontramos o registro de 40 mil espectadores.

<sup>123</sup> Terminologia adotada na obra de Rocha Filho (2011).

<sup>124</sup> Estabelecendo uma predominância esportiva no ensino superior, o Decreto faculta a Educação Física nos cursos noturnos, ao grafar a expressão “podem ser dispensados” (BRASIL, 1969).

<sup>125</sup> Também um conjunto de piscinas térmicas foi construído com recursos da Loteria Federal mobilizados através de contatos do Coronel Milo Darci junto ao Departamento de Educação Física e Desportos DED/MEC (MAZO, 1997).

Também em 1970 foi realizado o primeiro concurso para seleção de professores. O processo visava preencher seis vagas docentes e os critérios de avaliação eram análise do currículo vitae e de títulos dos candidatos. Dos aprovados, quatro eram provenientes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e os outros dois não possuíam graduação em Educação Física, eram oriundos da Brigada Militar. No entanto, o resultado final levou a uma reavaliação dos concorrentes. Ocorreu empate nos pontos atribuídos ao currículo dos professores durante o concurso. Por esta razão “foi feito um reestudo dos currículos e o critério de desempate foi participação em competições e títulos” (MAZO, 1997, p. 38). Um indício de que o grupo aprovado era composto por professores com forte trajetória esportiva.

Sobre essa questão, merece destaque o fato de que, nos anos 60, o corpo docente da ESEF/UFRGS ter influência militar, pois muitos eram oriundos daquele meio. Parte significativa dos primeiros professores do CEFD/UFSM formou-se a partir dessas referências e isso se refletiu nas ações pedagógicas estabelecidas no curso de Educação Física nos seus primórdios. Fato que também pode ser percebido na forma de ingresso dos alunos no Centro. Os critérios envolviam exames de conhecimentos gerais, exame de aptidão física e habilidade motora, exame de sanidade física e mental<sup>126</sup>.

Os testes de aptidão física eram:

1) Teste de Cooper para homens e mulheres com menos de 30 anos: a distância mínima a ser cumprida pelos homens era 1.609 metros e para as mulheres era 1529 metros. Acima de 30 anos diminuía-se as distâncias mínimas. 2) Teste de Agilidade da turma feminina (rolamento para frente e rolamento para trás) e para a turma masculina era a execução de movimentos na barra horizontal fixada a 2,20 metros. 3) Natação: mergulho, deslize ventral, deslize dorsal e depois os respectivos deslizes com batidas de pé, sempre partindo da borda da piscina. 4) teste com bola no voleibol: executar levantamento e passe. 5) Teste com bola no basquete: quicar a bola deslocando-se, executar cinco arremessos de livre escolha e executar passes diversos. 6) Teste com bola no futebol: condução da bola, chute e amortecer a bola. 7) teste de ritmo, somente para a turma feminina, com sorteio do exercício e sua descrição em três partes: interpretação do ritmo através de palmas, locomoção que for exigida e passos de dança como valsa, rancheira e xote. 8) Teste de coordenação: exercícios balançados em quatro tempos e o aluno sorteava um ponto com o número do exercício tendo duas tentativas. 9) Teste de Velocidade: corrida de velocidade de 50 metros, a pontuação era diferente para homens e mulheres [...] 10) Teste de força para a turma masculina: subida na corda. (MAZO, 1997, p. 46).

É possível identificar nesses testes solicitações relativamente elevadas de desempenho em relação às capacidades físicas condicionais e coordenativas dos candidatos, tanto em intensidade quanto em volume das ações exigidas para a aprovação. Isso se assemelhava ao

<sup>126</sup> Os testes de aptidão perduraram até 1984 no CEFD (MAZO, 1992, p. 38).

que era solicitado para recrutamento militar na época. O que é uma característica relevante, inclusive, porque, de acordo com a autora, alguns dos alunos formados na primeira turma passaram a trabalhar no CEFD e permaneciam em atividade, pelo menos, até a realização da sua pesquisa histórica. Entre eles, Afonso Julião Tatsch Brum, Aluísio Otávio Vargas Ávila, Antonio Motta Flores, Luiz Celso Giacomini, Marta Benincá de Salles, Renan Maximiliano Fernandes Sampedro, Valdir Rocha Garcia e Valdir Bairros Duarte (MAZO, 1997).

Quanto às condições de trabalho no CEFD, é possível identificar escassez de recursos materiais, limitações nas estruturas físicas para o desenvolvimento das aulas, baixa remuneração e excessos na carga horária dos professores. Como havia número insuficiente de profissionais para atender todas as demandas foi necessário que alguns docentes assumissem disciplinas que não estavam relacionadas à sua formação original. Nos anos iniciais, portanto, não havia pesquisa na Instituição.

No entanto, a condição financeira se modificou relativamente rápido. Durante a década de 1970 o Brasil passou a vivenciar o chamado ‘Milagre Econômico’ que, associado à perspectiva Desenvolvimentista sustentada pelo governo federal em relação a educação brasileira, levou a vultosos investimentos no Centro de Educação Física (UFESM, 2017a).

Com o Decreto nº 69.450/71, que, entre outras coisas, legislava sobre a Educação Física no Ensino Superior, a Instituição necessitou organizar o chamado Departamento de Desporto Universitário, que se encarregou de coordenar a Prática Desportiva para os alunos da UFESM (CANFIELD, 1975). Em uma iniciativa rápida em alinhamento ao projeto governamental da época, a prática de esportes era desenvolvida nas instalações do CEF<sup>127</sup>. Organizada na forma de Clubes Universitários, coube aos estagiários da disciplina ‘Prática de Ensino’ o desenvolvimento das aulas nas diferentes modalidades – inicialmente esporte terrestre, ginástica, esgrima, atletismo e judô. Tais práticas eram, inclusive, fiscalizadas pelo Decano Milo Darci Aita. Em entrevista a Mazo (1997), o Decano informou participar da Prática Desportiva uniformizado como aluno<sup>128</sup> para avaliar o trabalho do estagiário/monitor, e este era proibido de identificá-lo para o restante do grupo<sup>129</sup>.

Inicialmente, a forma de organização dos Clubes Universitários não permitia a opção por uma determinada prática esportiva. Os alunos deveriam praticar várias modalidades.

---

<sup>127</sup> Pista de Atletismo, três quadras para tênis e esportes coletivos como handebol e voleibol, um mini ginásio para ginástica e Judô, campo de futebol e uma segunda pista para prática de atletismo no segundo piso do estádio (MAZO, 1997).

<sup>128</sup> “Os alunos deveriam comparecer nas aulas devidamente uniformizados com abrigo feito de malha” (MAZO, 1997, p. 49). A exigência do uniforme foi mantida até início da década de 1980.

<sup>129</sup> Porém, é importante mencionar que Milo Darci Aita trabalhou mais como administrador do Centro, operacionalizando seu funcionamento e o desenvolvimento da infraestrutura para que os professores se encarregassem das questões educacionais.

Porém, com o passar do tempo, se tornou possível a escolha da modalidade, tanto por parte dos alunos quanto dos monitores/estagiários (MAZO, 1997).

Desta forma, incluindo o Departamento de Desporto Universitário, em 1973 o CEF possuía:

[...] coordenação do curso de Educação Física e Técnica-Desportiva com secretaria própria; Departamento de Educação Física; Departamento de desporto Universitário e Divisão de Atividades Esportivas, setores vinculados a Decania do Centro. O Departamento de Educação Física (DEF) era responsável pelas disciplinas do curso de graduação em Educação Física, enquanto o Departamento de Desporto Universitário (DDU) ministrava aulas de Educação Física aos alunos da UFSM e tinha como objetivos selecionar os alunos destaques para construir a base do desporto universitário. (MAZO, 1997, p. 25).

Instâncias que, cada uma em sua especificidade, permitiam administrar o espaço físico do Centro (41.190,96 m<sup>2</sup>), as ações de ensino, as promoções desportivas e os eventos de aperfeiçoamento técnico, como o I Curso de Ginástica Olímpica e Feminina Moderna de Santa Maria<sup>130</sup>.

Nessa mesma época foi realizado novo concurso público para adequação do corpo docente às demandas inerentes ao funcionamento institucional, visto que, de 50 (cinquenta) alunos matriculados em 1970, houve um ‘salto’ para 3.577 (três mil quinhentos e setenta e sete) em 1973, por conta da extensão das aulas de Educação Física a todos os cursos da Universidade<sup>131</sup>. Assim, foram oferecidas, novamente, seis vagas docentes e os critérios de seleção envolviam importante relação com aspectos esportivos na formação do candidato. A prova didática apresentava, fundamentalmente, conteúdos vinculados a conhecimentos específicos dos esportes. Da mesma forma, na avaliação de títulos, foram valorizados critérios de natureza esportiva, atribuindo-se pontos à participação dos candidatos em competições. E, ainda, os professores do CEFD deveriam produzir um parecer sobre os concorrentes e encaminhá-lo ao Decano, pontuando a organização, a conduta, a disciplina, a autoridade e a pontualidade do candidato à vaga docente<sup>132</sup>. Assim, foi se constituindo um corpo docente que, em 1976, apresentava maioria do gênero masculino com idades entre vinte e um e quarenta anos.

Em 1974 o número de alunos frequentando as aulas da graduação era de 252 (duzentos e cinquenta e dois), já o número de alunos matriculados nos clubes universitários totalizava

---

<sup>130</sup> Evento realizado em parceria com a 8ª Delegacia de Educação e Corinthians Atlético Clube (MAZO, 1997).

<sup>131</sup> Organizados da seguinte forma: 253 (duzentos e cinquenta e três) alunos na graduação, 3.003 (três mil e três) alunos na Prática Desportiva e 321 (trezentos e vinte e um) alunos do Colégio de Aplicação (MAZO, 1997).

<sup>132</sup> Dos seis professores aprovados, quatro eram provenientes do curso de Educação Física do CEFD e os outros dois, egressos do ESEF/UFRGS (MAZO, 1997).



7.848 (sete mil oitocentos e quarenta e oito). Ao mesmo tempo, as iniciativas esportivas promovidas pelo Centro ampliavam seu alcance para a comunidade externa. Os professores da Instituição criaram a Associação Santamariense de Apoio a Educação Física e Esportes (ASAEFE), sediada no CEFD, com a finalidade “congregar os santa-marienses em prol da Educação Física [...] assistir a comunidade através da prática desportiva destinada a criança e ao adolescente” (MAZO, 1997, p. 44). Embora tenha apresentado breve duração – encerrou suas atividades em 1976 – a ASAEFE configurou como uma das primeiras iniciativas de extensão estabelecidas no Centro de Educação Física.

Já no ano de 1977 o CEFD implementou projetos baseados na Lei nº 6.251/75 (Plano Nacional de Educação Física e Desportos) que criava uma nova organização para o esporte nacional. A Lei estabelecia diferentes classificações para o desporto (Desporto Comunitário, o Desporto Estudantil, o Desporto Militar e o Desporto Classista). Por meio dessa organização buscava-se enfatizar três áreas: Educação Física e Desporto Estudantil – objetivando a prática de esportes no 3º grau e promoção do desporto estudantil como meio de educação e saúde; o Desporto de Massa – objetivando incluir as atividades físicas, desportivas e recreativas entre os hábitos individuais de forma a elevar e manter a aptidão física da população em geral; e o Desporto de Alto Nível – que visava apoiar os atletas mais talentosos em busca do aperfeiçoamento da performance.

No Centro, tratou-se de trabalhar com o Desporto de Alto nível<sup>133</sup> (39 participantes de equipes - 436 crianças na iniciação esportiva); com o Desporto Estudantil (suporte técnico nas aulas de Educação Física para aproximadamente 2000 crianças de 1º e 2º graus de Santa Maria e região); com o Desporto de Massa (financiando bolsas e aperfeiçoamento para alunos de Educação Física atuarem em instalações disponíveis na comunidade).

Em entrevista a Mazo (1997) o Coronel Milo Aita afirma que o projeto de Desporto de Alto Nível<sup>134</sup> tinha como objetivo selecionar e acompanhar o desenvolvimento de atletas mirins a partir de triagens rigorosas. Assim o CEFD promoveu a formação de equipes masculinas e femininas de voleibol, ginástica olímpica, basquete, atletismo, natação, handebol e ginástica rítmica desportiva. Também foram criadas escolinhas para o treinamento esportivo

---

<sup>133</sup> Na década de 1980, o time de Handebol masculino da UFSM, comandado pelo técnico Celso Giacomini, foi campeão sul-americano na modalidade, dando ainda mais visibilidade ao Centro que já possuía tradição e reconhecimento na área (UFSM, 2015c). Nesse sentido, há também o Projeto PROPLAN, 1984 – Reparo e Cobertura de Ginásio Didático – que registra o fato de que a Associação Desportiva da Universidade Federal de Santa Maria (ADUFSM) mantinha equipes de Voleibol e Handebol disputando os campeonatos oficiais das respectivas Federações, sendo que, no Handebol, a equipe masculina, categoria adulto, ostenta, os títulos de Penta-Campeã Gaúcha e Tri-Campeã Brasileira.

com crianças das escolas de Santa Maria. Em ambos os casos, a ideia de formação de atletas estava presente. Uma informação ratificada pelo projeto da Pró-Reitoria de Planejamento da UFSM – Projeto n° 16/81 – que relaciona as atividades de Extensão do Centro de Educação Física e Desportos e, entre elas, a Natação para crianas de três a quinze anos e também para adultos, com a triagem dos melhores para a equipe que participava do Campeonato Oficial da Federao Gaúcha de Natao. Os atletas treinavam duas horas diárias de segunda a sexta-feira para aquela competio.

Al s, sobre esse fomento a prática esportiva por estudantes da Educao Básica, há registro do Parecer CEE n° 32/79 da Comissão de Legislao e Normas do Conselho Estadual de Educao do Rio Grande do Sul, atestando o encaminhamento de solicitao do Centro de Educao Física da Universidade Federal de Santa Maria, através do Departamento de Desporto Universitário, para que a então 8° Delegacia de Educao considerasse válidas as práticas desportivas praticadas por escolares de 6 a 18 anos no “Projeto Desporto de Alto nível”, desenvolvido no CEFD, no período de 1976 a 1988. Isso, segundo a Instituio, deveria atender ao determinado pelo Decreto n° 69.450/71, sendo que o Departamento de Desportos Coletivos ficava comprometido a enviar as escolas e à 8ª Delegacia de Educao, bimestralmente, nota e frequência dos alunos envolvidos.

Ainda com base no Decreto, justificava-se que isso deveria favorecer o desenvolvimento técnico dos alunos para que tivessem condio de competir nacional e internacionalmente quando ingressassem nas universidades, foras armadas, ou empresas. Também deveria contribuir com o desenvolvimento integral dos alunos, a integrao sociocultural e a formao de equipes para representao do município em competio estudantis.

Em resposta, o Conselho Estadual de Educao emitiu parecer nos seguintes termos:

[...] este Conselho já recebeu pronunciamento de vários órgãos da secretaria de Educao e Cultura – DED, UPO/SUT, ELE/SUT, DEF, DEM, UAC/SUT, DAU, sem que houvesse convergência de posio. Do pronunciamento DED/SEC, cabe transcrever: [...] 1. As práticas esportivas de 1° e 2° graus não tem por finalidade pedagógica a preparao esportiva com qualquer fim. 2. As atividades físicas do currículo de 1ª a 3ª série do 1° grau (7 a 9 anos) “são de caráter recreativo, de preferência as que favoream a consolidao de hábitos higi nicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário, da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formao integral da personalidade” (Art. 3° - Item I do Decreto Def. 69.450) [...] em outras palavras, as práticas esportivas constituem apenas uma parte, e a menor, na formao integral do educando de 1° e 2/ graus. (CONSELHO ESTADUAL DE EUDAO, 1979).

De parecer contrário, portanto, o Conselho Estadual de Educao procurou esclarecer ao CEFD a finalidade Educao Física Escolar naquele momento, baseando-se no mesmo

Decreto nº 69.450/71, porém, a partir de uma interpretação mais ampla do documento. Assim, considerou o trabalho de “preparação esportiva” como desviante em relação às preocupações pedagógicas adequadas para o ensino no primeiro e segundo graus.

Enquanto isso, o Centro de Educação Física também desenvolvia atividades de Desporto de Massa, envolvendo no primeiro ano do projeto 2.812 (dois mil oitocentos e doze) pessoas no município. Projeto que foi, inclusive, estendido ao município de Júlio de Castilhos. Os alunos que coordenavam as atividades recebiam bolsa por meio de um convênio estabelecido entre a UFSM e o Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social (MUDES), e os materiais necessários para o trabalho eram de responsabilidade do CEFD. Cabia à comunidade ceder os espaços possíveis para a execução dos trabalhos.

O processo inverso também ocorreu. O CEFD colocou suas instalações à disposição da comunidade universitária. Estagiários<sup>135</sup> foram encarregados de prestar suporte aos praticantes de atividades esportivas aos finais de semana e durante as férias escolares (MAZO, 1997). E de forma semelhante, o Diretório Acadêmico promovia eventos esportivos, como a organização dos primeiros Jogos Universitários Gaúchos de Estudantes de Educação Física (J.U.G.E.E.F.).

A essa altura, as instalações físicas do CEFD já haviam evoluído bastante, visto que em 1976 – mesmo ano em que houve nova tentativa de transformar o Centro em departamento da UFSM<sup>136</sup> – as instalações contavam com:

[...] um estádio, campo de futebol com dimensões oficiais, existindo sob as arquibancadas dependências administrativas, salas para aulas teóricas, sala para projeção, salas para judô, boxe e treinamento desportivo, sala para socorros urgentes. No terceiro pavimento do estádio existia um circuit-training, uma pista aérea com três raias de 100 metros. Ainda no estádio, a pista olímpica de corridas com 400 metros e 6 raias com duas retas de 100 metros e 8 raias; pista para salto em distancia, triplos e com vara; pista para salto em altura; pista para lançamento de dardos; círculo para lançamento de disco; círculo para lançamento de peso; saída para lançamento de martelo e outras instalações: duas quadras com areia; conjunto de 8 quadras polivalentes (tênis, voleibol, handebol, basquete, futebol de salão; conjunto de piscinas térmicas; um ginásio didático com 2 cortinas corrediças podendo ser usado simultaneamente para 3 modalidades esportivas, handebol, voleibol, basquete, com placar eletrônico; em construção um ginásio para ginástica olímpica e esportes”. (MAZO, 1997, p. 28).

---

<sup>135</sup> Outro ponto significativo em relação à participação ativa dos alunos em ações de docência é o fato de que durante o tempo que foi mantido o convênio da UFSM para realização do projeto Rondon, 9 (nove) alunos do CEFD trabalharam no campus avançado de Roraima – campus criado em 1969 pela UFSM, como extensão do Projeto Rondon – com a função de, entre outras coisas, treinar professores para o trabalho com a Educação Física, mesmo sem a qualificação adequada para tal atividade (MAZO, 1997).

<sup>136</sup> Uma comissão nomeada para reestruturar a Universidade produziu seu relatório final apontando essa necessidade, uma vez que uma conselheira do Conselho Federal de Educação (CFE) comentou que não aprovaria o Regimento da UFSM com um Centro de Educação Física, único no país (MAZO, 1997).

Tais condições permitiram que as instalações esportivas do CEFD fossem consideradas entre as mais completas do Brasil, de modo que isso potencializou o trabalho formativo promovido na Instituição, levando o Centro, progressivamente, a condição de referência no campo da Educação Física nacional. Fato que iria se consolidar, especialmente, na década de 1980 (UFSM, 2017b).

Ainda em 1976 ocorreram os primeiros afastamentos de docentes para estudos de capacitação. Essa era uma política defendida pelo Decano, pois projetava a possibilidade de cursos de pós-graduação a serem desenvolvidos no Centro. Uma meta que exigia docentes habilitados para o desempenho das funções. Assim, naquele ano o professor Jefferson Canfield e o professor Cândido Pires Neto se afastaram para estudos em nível de Mestrado nos Estados Unidos. Na sequência, foram os professores João Luiz Zinn, Ruy Jornada Krebs, Aluísio Ávila e Renan Sampedro.

Outra característica importante na constituição do CEFD, diz respeito a seu caráter regimental. Este foi instituído perfeitamente alinhado às condições conjunturais do país naquele momento, considerando as determinações do Conselho Federal de Educação (CFE) quanto ao currículo e as perspectivas balizadoras da reforma universitária – Lei 5.540/68. Na verdade, o primeiro currículo<sup>137</sup> do CEFD foi elaborado com o apoio dos docentes da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)<sup>138</sup> e aprovado pelo Conselho Federal de Educação. O chamado Currículo Mínimo incluiu disciplinas pedagógicas comuns às Licenciaturas de modo geral.

Deste modo:

O primeiro currículo do curso de Educação Física tinha carga horária total de 3000 horas/aulas distribuídas entre as matérias básicas (Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene), matérias profissionalizantes (Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação), matérias pedagógicas (Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau), e matérias complementares (Treinamento Desportivo, Arbitragem, História da Educação Física, Moral e Cívica, Organização, Metodologia, Esporte, Estágio). As aulas das matérias básicas eram ministradas no centro de estudos básicos junto com alunos da área da saúde. A disciplina de Anatomia tinha 120 horas/aulas e o restante das disciplinas 60 horas/aulas. As matérias pedagógicas ficavam a cargo dos professores do centro de educação e totalizaram 225 horas/aulas e para o estágio ficaram reservadas 480 horas/aulas. As matérias profissionalizantes, cujos conteúdos eram os esportes, foram ministradas pelos professores do centro de Educação Física e compreendiam aproximadamente 1000 horas/aulas [...]”. “A disciplina de ginástica era de 360 horas/aulas; a natação 135 horas/aulas; o atletismos 240 horas/aulas; a arbitragem 90 horas/aulas e o Treinamento desportivo 150 horas/aulas, ainda outros

---

<sup>137</sup> Curso com duração prevista de três a cinco anos. Novas diretrizes que foram adotadas desde o início do curso, ao contrário de outras escolas de Educação Física que ainda funcionavam com o currículo antigo (MAZO, 1997).

<sup>138</sup> A UFRJ foi escolhida por estar em fase final de implantação do Currículo Mínimo no curso de Educação Física (MAZO, 1997, p. 35), conforme orientação do CFE.

esportes como por exemplo a automobilismos, eram ministradas somente aulas teóricas de cunho mais informativo”. (MAZO, 1997, p. 35).

O esporte era realmente muito forte na composição do curso e os aspectos práticos no âmbito das disciplinas curriculares apresentavam um papel destacado. O maior conteúdo teórico ficava por conta das disciplinas básicas, como a Anatomia, por exemplo. Isso estava de acordo com o próprio estágio no qual se encontrava a Educação Física, de modo geral. Para Ghiraldelli (1997), nessa época a Educação Física era sinônimo de Esporte e, como tal, estreitamente vinculada a ideia de rendimento. Assim, para avaliar o desempenho dos alunos nas disciplinas práticas era considerado o nível de desempenho técnico na modalidade esportiva em questão, o que era apurado com rigor, especialmente para as turmas de gênero masculino. Aliás, merece destaque o fato de que as disciplinas consideradas ‘práticas’ eram frequentadas por turmas masculinas e femininas de modo separado e “a disciplina de futebol constava somente para a turma masculina” (MAZO, 1997, p. 36). Já as aulas teóricas eram frequentadas por turmas mistas.

Posteriormente, o currículo do curso de Educação Física passou por novas transformações. Entre 1990 e 2004 passou a vigorar um novo Projeto Pedagógico. No entanto, a perspectiva formativa se manteve semelhante. Bitencourt (2006) buscando uma análise da identidade do CEFD na formação de professores observou que:

[...] na prática o que ocorreu foi uma educação eminentemente técnica em 60% do currículo e apenas 40% do curso se destinava às disciplinas da Licenciatura propriamente dita [...] dessa forma os perfis dos profissionais formados no CEFD de 1990 – 2005 foram predominantemente visando à técnica em detrimento das disciplinas de caráter pedagógico. (BITENCOURT, 2006, p. 53).

A forte manifestação do caráter técnico na formação dos futuros professores, para o referido autor, se deveu mais ao posicionamento do Colegiado<sup>139</sup> do que por consequência de qualquer legislação específica sobre a área. O estabelecimento de uma proposta formativa mais conservadora<sup>140</sup> foi uma decisão institucional, enfatizando um modo de conceber a Educação Física, local e regionalmente. Isso se deu em oposição a outras formas possíveis, visto que, desde o final da década de 1970 ganhava corpo o debate sobre novas abordagens

---

<sup>139</sup> Órgão em que há representações institucionais diversas, normalmente responsável pela deliberação, supervisão e coordenação didático-pedagógica de um curso superior.

<sup>140</sup> O currículo com quatro anos de duração, abrangendo disciplinas voltadas para a formação geral, disciplinas específicas e disciplinas optativas (CASTILHOS, 2014), contribuiu para que o CEFD, em 1998, fosse considerado ‘Centro de Excelência Esportiva’, pela Secretaria Nacional de Esportes do Ministério de Esporte e Turismo (UFSM, 2005).

nesse campo do conhecimento. Muitas delas criticando a excessiva esportivização na área (DARIDO, 2008).

A partir de uma análise pessoal estabelecida por conta da vivência como aluno no curso de Educação Física, nos anos de 2001 a 2004, Bitencourt (2006) enfatizou, também, a ocorrência de um distanciamento entre teoria e prática no desenvolvimento das ações formativas no CEFD, especialmente, em grande parte das disciplinas técnicas que compunham o currículo. “A escola e seus ideais não foram quase mencionados nas aulas, apesar de constar na maioria das bibliografias” [...] (BITENCOURT, 2006, p. 51). Pautadas no rendimento, disciplinas como Biomecânica dos Exercícios Físicos I e II, Esporte Coletivo I (Futebol), Esporte Coletivo II (Basquetebol), Esporte Coletivo III (Handebol), Fisiologia do Exercício, entre outras, promoveram, em conjunto, uma predominância dos aspectos técnicos sobre os aspectos pedagógicos na formação dos alunos no Centro.

Somente em 2004 encaminhou-se nova mudança no currículo do CEFD/UFSM. A partir da divisão entre Licenciatura e Bacharelado, alterou-se, significativamente, a forma de se conceber a formação e a prática profissional em Educação Física na sociedade. De um lado, a preocupação em formar docentes para o trabalho no espaço escolar e, de outro, para atuarem com o movimento humano em contextos fora do campo educacional formal<sup>141</sup>.

Em 2010, de acordo com a Proposta de Reestruturação Curricular para os Cursos de Educação Física CEFD/UFSM – Licenciatura Plena de Caráter Ampliado, o Bacharelado possuía cinquenta disciplinas obrigatórias e a Licenciatura, quarenta. Dessas, vinte e seis foram consideradas equivalentes, o que representa 50% de formação comum (UFSM, 2010). A proposta da comissão de Reestruturação Curricular é a unificação dos dois cursos baseado em três eixos, quais sejam, os eixos da Legalidade, do Conhecimento e do Campo de Trabalho. Um processo que está em fase de discussão no momento.

### 6.3 PÓS-GRADUAÇÃO NO CEFD

Outra ação importante desenvolvida no CEFD foi o trabalho com a pós-graduação. Sabe-se que na época da fundação institucional existiam apenas cursos de especialização, na área, no país. Foi novamente considerando a perspectiva esportiva que o CEFD promoveu seus primeiros esforços nesse nível de educacional em 1974. Inicialmente com foco em Natação e Voleibol, a Especialização em Técnicas Desportivas abordou também outras

---

<sup>141</sup> Ambos implantados em 2005 (UFSM, 2015d).

modalidades em edições posteriores<sup>142</sup>. Entre elas o Basquetebol (1975, 1991, 1992), o Handebol (1975, 1976, 1980, 1989), o Atletismo (1976, 1980, 1982, 1983, 1984), o Voleibol (1976, 1980, 1982, 1987), Natação (1976) e a Ginástica Rítmica (1982), Futebol (1991, 1992) Educação Psicomotora e Pesquisa em Educação Física. Esses dois últimos, em caráter eventual (MAZO, 1997).

Em 1992, em ofício do coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano ao Colegiado do PPGCMH/CEFD, há a informação de que naquela data somavam-se dezoito anos de atividade da Especialização Permanente em Técnicas Desportivas CEFD/UFSM e nove edições da Especialização Eventual em Pesquisa em Educação Física. O objetivo do documento era propor reformulação do Curso “pois se tornou necessário e urgente para adaptar-se ao dinamismo de um efetivo sistema de pós-graduação que já estamos praticando”. No entanto, não foi realizado o detalhamento desse sistema.

O Mestrado passou a ser oferecido em 1979 no CEFD. Por conta das características da Instituição (materiais, físicas, recursos humanos, etc.), planejou-se um curso regular enfocando a área da Ciência do Movimento Humano<sup>143</sup>. Com isso, objetivava-se melhorar a qualidade do ensino dos professores de graduação e o desenvolvimento da pesquisa em Educação Física. Na verdade, esse foi também o principal argumento para a conquista do Mestrado pelo CEFD.

Como não havia um corpo docente com qualificação compatível com o desenvolvimento da formação nesse nível educacional, professores convidados formaram a maior parte da equipe que deu conta das disciplinas curriculares no princípio<sup>144</sup>. Terezinha Veras, Ladyr Anchieta e Maria Virgínia dos Santos Silva (Centro de Educação/UFSM), Jaime Homrich do curso de Medicina (USFM) e, entre eles, os estrangeiros Dieter Essfeld, Franz Thimm e o professor Jürgen Dieckert (ambos da República Federal da Alemanha). Este último foi incumbido de formar um núcleo pedagógico na área da Educação Física em 1980

---

<sup>142</sup> O curso era ofertado anualmente baseando-se, principalmente, nas modalidades esportivas mais desenvolvidas nas escolas (MAZO, 1997).

<sup>143</sup> “Ênfase em Aprendizagem Motora, nos aspectos relacionados ao Desenvolvimento Motor, Desenvolvimento Percepto-motor da criança, análise mecânica das habilidades motoras, atividade motora baseada na ciência da conduta, aspectos Psicológicos e Fisiológicos da performance, aspectos teóricos da aquisição de habilidades, Aprendizagem Humana e Métodos de Pesquisa na Ciência do Movimento Humano. A seleção da área de concentração do curso em Ciências do Movimento Humano buscava a compatibilização das linhas de pesquisa [...] devido às peculiaridades de recursos humanos, materiais e financeiros existentes na UFSM” (MAZO, 1997, p. 58).

<sup>144</sup> [...] “Estatística Educacional, Metodologia do Ensino Superior, Metodologia da Pesquisa, Seminário em Didática, Seminário em Pedagogia do Esporte, Seminário em Sociologia do Esporte, Seminário de Dissertação, Fisiologia do Exercício, Anatomia e Função do Sistema Nervoso, Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor, Seminário de Computação, Estudo dos Problemas Brasileiros, Currículo do Ensino da Educação Física, Docência Supervisionada, Seminário em Fisiologia do Esporte, Psicologia do Esporte e Seminário em Psicomotricidade, totalizando no mínimo o cumprimento de 40 créditos” (MAZO, 1997, p. 59).

(MAZO, 1997). A atuação do professor Dieckert no CEFD ocorreu através do convênio<sup>145</sup> estabelecido entre a Divisão de Educação Física e Desporto (DED), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a República Federal da Alemanha, o que também patrocinou a aquisição de equipamentos didáticos e tecnológicos pela UFSM (Filmadoras, videocassetes com câmera lenta, entre outros).

Com sua chegada em 1980, Dieckert trouxe para o CEFD a proposta Esporte para Todos (EPT)<sup>146</sup>. Um programa de atividades esportivas orientadas para o lazer e a recreação, e que deveria democratizar as atividades físicas e desportivas no país (TEIXEIRA, 2009). Dieckert, inclusive, compreendia que o currículo das escolas não era adequado a realidade social e que era necessária a transformação da Educação Física Escolar, uma vez que o esporte de alto nível era o balizador da formação dos alunos nessa disciplina. Há, no entanto, indícios que apontam dificuldades em serem atingidos seus objetivos.

Os professores alemães consideravam em seus trabalhos paradigmas ligados às Ciências Sociais e Humanas enquanto no CEFD predominava uma compreensão esportiva da Educação Física, fundada nas Ciências Exatas e Naturais. Assim, ocorria uma incompatibilidade de perspectivas – que não era geral a todos os professores brasileiros do Centro, mas se manifestava nas relações institucionais (MAZO, 1997).

Em razão do EPT, foi criada no CEFD uma comissão permanente, em 1982, com as finalidades, entre outras, de planejar, implantar, supervisionar e avaliar o desenvolvimento do programa. Por iniciativa dessa comissão foram realizados eventos de formação para as pessoas interessadas no EPT em Santa Maria. No conjunto, a soma dos esforços em torno da proposta levou o município a ser reconhecido como centro do programa no Rio Grande do Sul.

Ainda em 1982, com o retorno dos professores com o título de Mestre, criou-se no CEFD o Laboratório de Pesquisa e Ensino do Movimento Humano (LAPEM) para estudos relacionados à Fisiologia do Exercício, a Biomecânica e a Aprendizagem Motora (MAZO,

---

<sup>145</sup> Convênio que proporcionou a vinda de outros professores alemães para trabalhar no CEFD. Entre eles: Dieter Pepier, Jürgen Koch, Dietmar Kleine e Reiner Hildebrandt. Antes disso, em 1976, sob a mesma perspectiva de capacitação, havia estado no CEFD o professor Hartmuth Richle [...] “para ministrar o curso de Especialização em Biomecânica em tempo integral (MAZO, 1997, p. 55).

<sup>146</sup> Anos mais tarde, em alternativa ao ‘Esporte para Todos’ disseminado pelo CEFD, surgiria “o Núcleo de Estudos e Apoio à Recreação Comunitária (NEARC), com a finalidade de trabalhar na comunidade com atividades recreativas respeitando a cultura local onde são realizados os eventos integrando suas manifestações no trabalho desenvolvido” (MAZO, 1997, p. 66). Em 1983, surge, dentro do CEFD, o Núcleo Integrado e Apoio à Terceira Idade (NIEATI). Dez anos depois, começam os trabalhos em projetos que envolvem deficientes físicos. Assim, o Centro de Educação Física e Desportos passou a atender também a comunidade que normalmente não recebia atenção da área (UFSM, 2015c).



1997). No mesmo ano, o professor Dieckert<sup>147</sup>, por conta dos prazos institucionais, deixou de atuar como professor visitante na UFSM, e a Biblioteca Setorial do curso de Educação Física e Desportos foi criada. Parte significativa dos seus 5000 títulos, naquela ocasião, deviam-se também ao acordo UFSM – República Federal da Alemanha (MAZO, 1997).

A partir dessas estratégias, entre outras, o CEFD foi se desenvolvendo e tornando-se referência para a Educação Física no país. E a relativa autonomia institucional alcançada nesse processo parece ter sido decisiva, também, no progresso da pós-graduação:

A igualdade tanto de caráter financeiro como administrativo do CEFD com os demais Centros da Universidade proporcionou uma estrutura básica forte e foi fundamental para o destacado lugar que o Mestrado atingiu no Ranking das escolas de Educação Física do Brasil. O curso de Especialização também foi fortalecido, sendo editado pela sétima vez na área do Atletismo. (MAZO, 1997, p. 64).

Trata-se do ano de 1984. Época em que uma pesquisa da Editora Abril apontou o Mestrado da Instituição como o melhor na sua área em todo o país. Lá ocorriam discussões que projetavam novos ares sobre a Educação Física brasileira. Iniciativas como o lançamento da revista *Kinesis*<sup>148</sup> para a divulgação das produções científicas do Centro auxiliavam nesse sentido. Contudo, a aprovação daquele curso pelo CFE ocorreu somente em 1986, e de forma retroativa ao ano de 1979 (MAZO, 1997).

Ainda em 1984, para dar continuidade ao trabalho do professor Dieckert no Mestrado, chegou um novo professor visitante à UFSM. Tratava-se do professor Reiner Hildebrandt, que, por sua vez, também enfrentou algumas dificuldades na realização de seu trabalho. Em entrevista a Mazo (1997), afirmou ter encontrado colegas que não só não queriam aceitar outra visão dentro da Educação Física como trabalharam contra ele, de forma que não conseguiu estabelecer, efetivamente, uma discussão, especialmente no Mestrado institucional. Hildebrandt, desde pelo menos 1986, defendia publicamente a centralidade do aluno nas preocupações didáticas, vindo a apresentar em seus trabalhos as chamadas “Concepções Abertas no Ensino de Educação Física” (HILDEBRANDT; LAGING, 2005).

---

<sup>147</sup> O professor Dieckert foi condecorado com a Comenda do Mérito Universitário. Em seu pronunciamento durante esse evento o “professor alemão salientou também a falta de bibliografia própria no Brasil para os pesquisadores do assunto. Em relação a esse aspecto, o professor Dieckert dedicou parte desses dois anos em Santa Maria traduzindo obras do alemão para o português (MAZO, 1997, p. 63).

<sup>148</sup> Antes, entre 1976 e 1979 fora publicada a ‘Revista do Centro de Educação Física’. Em 1984 recomeçava a publicação com novo nome, *Kinesis*, com 500 exemplares na primeira edição (GÜNTHER; DAMKE; LIMA; 2012). A partir de 1989 a revista passou a ter tiragem de 1500 exemplares para atender intercâmbio com instituições nacionais e internacionais na área (MAZO, 1997).

No ano de 1991 foi criado o Doutorado em Ciência do Movimento Humano na Instituição<sup>149</sup>. Na verdade, desde 1987, pelo menos, estava-se agindo para esse acontecimento. Na Solicitação de Cooperação Externa CEFD/UFSM/França (1987), indicava-se o desejo de acelerar o processo de instalação do curso de Doutorado no Centro, ampliando as possibilidades de qualificação profissional, e, para tanto, identificava-se “[...] na França uma excelente opção, devido a sua sólida base educacional e sua grande expressividade e avanço nos aspectos de Ensino, Pesquisa e Extensão, a nível mundial”. Desta forma, outras experiências, perspectivas e recursos seriam agregados à formação dos alunos do CEFD.

A partir desses, entre outros movimentos institucionais, constituiu-se o primeiro Doutorado da Universidade Federal de Santa Maria, tendo como finalidade promover o estudo e a pesquisa com os alunos da pós-graduação de modo que lhes fosse possível aprimorar a formação de acordo com os perfis e as capacidades individuais (UFSM, 2015c).

Para tanto, apresentava:

[...] 5 sub-áreas com seu respectivo professor coordenador: Aprendizagem Motora – Jefferson Thadeu Canfield; Biomecânica – Aluísio Otávio Vargas Ávila; Cineantropometria – Cândido Pires Neto; Desenvolvimento Humano – Ruy Jornada Krebs; Fisiologia do Exercício – Renan Sampedro, compreendendo três linhas básicas de pesquisa, Implicações Bio-dinâmicas do Movimento Humano, Implicações Psico-sócio Filosóficas do Movimento Humano e Implicações Pedagógicas do Movimento Humano”. (MAZO, 1997, p. 67).

As disciplinas que faziam parte do currículo eram oferecidas pelos Departamentos Didáticos do CEFD e por outros centros da UFSM, sendo que, com o avançar das atividades a subárea Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física foi integrada aos estudos. Deste modo, alinhado às subáreas do Mestrado, o Doutorado do CEFD foi sendo desenvolvido e passou a formar alunos provenientes de diversas regiões do país, consolidando sua influência para além dos limites regionais.

É importante notar que, com o passar do tempo, a estrutura fundamental do currículo sofreu algumas alterações. Em 1992 disciplinas foram excluídas porque se considerava a dificuldade nas relações de orientação, o que poderia levar a superficialidade nos conhecimentos desenvolvidos. As proporções orientador/orientando não estavam adequadas. Dezesesseis disciplinas foram eliminadas do currículo, entre elas, Filosofia da Educação Física,

---

<sup>149</sup> Recomendado pela Capes em 1994 para apoio de suas respectivas agências (ZANCAN, 2011). No entanto há contradições significativas quanta a data de criação do Doutorado no CEFD/UFSM. Enquanto Mazo (1997) aponta 1991, o Histórico do CEFD no site oficial da UFSM aponta 1984. O que nos situa nessas contradições é o fato de a primeira defesa de Tese de Doutorado no CEFD ter ocorrido em 1995.

Antropologia, História da Pedagogia e Sociologia do Conhecimento, representando uma iniciativa de adequação às necessidades de aperfeiçoamento no trabalho institucional.

Segundo o documento intitulado Programa de Pós-Graduação em Educação Física – reestruturação curricular - 1992, no período de 1988 a 1994, foram realizados ajustes no Mestrado e Doutorado, de modo a adequar as disciplinas oferecidas e o plano de estudos dos alunos às sub-áreas do Programa de Pós-Graduação. No Mestrado foram excluídas as disciplinas: Anatomia e Funções do Sistema Nervoso, Antropologia e Filosofia da Educação Física, Antropologia Social, Estatística Educacional Básica, Estratégias e Métodos da Pesquisa Curricular, Processo Decisório na Atividade Administrativa, Sociologia do Conhecimento, Teoria da Filosofia das Ciências, Teoria do Currículo, Estudos de Problemas Brasileiros, Seminário em Educação Física e Radio Jornalismo Esportivo. Por outro lado, foram criadas as disciplinas de Seminário em Aprendizagem Motora e Introdução à Ciência do Movimento Humano.

No Doutorado as disciplinas excluídas foram: Antropologia e Filosofia da Educação Física, Antropologia Social, Estrutura e Metodologia de Pesquisa Curricular, Estudos Avançados CMH, Psicologia do Esporte, Filosofia e Política Social, História da Pedagogia, História das Culturas, História e Filosofia das Ciências, Ideologia e Currículo, Modelos de Planejamento Organizacional Curricular, Proc. Dec. na Atividade Administrativa, Projetos Tópicos em CMH; Psicologia do Esporte, Sociologia do Conhecimento, Teoria da Filosofia das Ciências, Teoria do Currículo, Pesquisa em Cineantropometria II, Laboratório CMH; Psicologia do Esporte. Em contrapartida, a única disciplina criada foi Filosofia da Ciência do Movimento.

De acordo com Zancan (2011), durante a vigência de seus cursos de pós-graduação o CEFD formou 244 mestres e 48 doutores, assumindo um papel destacado na produção científica sobre a Educação Física brasileira. Ação que, entre outras coisas, fundamentou e desenvolveu importantes perspectivas sobre a pesquisa e o ensino relacionados ao movimento humano e ao esporte.

Contudo, apesar de ter sido referenciado no país, o Programa de Pós-Graduação do *Stricto Sensu* do CEFD encerrou suas atividades em 2002 por determinação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse acontecimento derivou de reiterados problemas apresentados no desenvolvimento dos cursos e claramente apontados pelos avaliadores ao longo do tempo. De modo sintético, baseado no estudo de Zancan (2011), apresentamos a seguir as principais razões que levaram a essa ocorrência.

De um corpo docente acima da média para o Mestrado no Brasil em 1979, a pós-graduação do CEFD passou a apresentar relativamente rápido um quadro de professores com formação insatisfatória. Isso já era apontado em 1981 pela CAPES – 31% de doutores, 43% deles provenientes da Educação Física. Também fora apontada a necessidade de se estimular a produção científica, tanto docente quanto discente. Naquele momento o conceito do curso era “B”.

Em 1984, apesar do Mestrado do CEFD ser considerado pela CAPES aquele que apresentou o “melhor desempenho geral” – alcançou conceito “A”, com várias evoluções como no caso do regime de trabalho e da qualificação docente – permanecia a indicação de se enfatizar a publicação científica por parte dos professores e da necessidade de alteração curricular para o estabelecimento de coerência entre atividades desenvolvidas, disciplinas ofertadas e área de concentração dos estudos.

Em 1991 o conceito do curso era “B”. A produção docente era considerada apenas razoável e o pequeno envolvimento dos professores em publicações internacionais era alvo de críticas na avaliação. A produção científica dos alunos, ao contrário, era classificada como boa no que dizia respeito à publicação de artigos e temas livres. Também foi registrado o fato de a relação orientandos/orientadores não estar adequada, evidenciando-se a necessidade de uma rápida reorganização para se manter os níveis de qualidade que caracterizaram o Mestrado, anteriormente. Na ocasião, o Doutorado ainda não possuía avaliação por estar em estágio de desenvolvimento.

Na avaliação biênio 1994-1995 a CAPES consolida o conceito “C” para o Doutorado e volta atrás no conceito do Mestrado, atribuindo-lhe “B” (o conceito havia sido rebaixado para “C”)<sup>150</sup>. Evidentemente, alguns problemas ainda persistiam. Entre eles, incoerências nas relações entre a área concentração e o desenvolvimento de linhas de pesquisa.

De modo geral, para Zancan:

[...] os pontos que fragilizaram o programa como um todo foram: desequilíbrio de projetos de pesquisa entre docentes; incoerência de docentes com excessivo número de orientandos, todavia sem projetos em andamento; vultoso ingresso de alunos em relação aos docentes NRD6; baixo números de discentes com publicação; inclusão de mestres como membros de bancas examinadoras até mesmo de bancas de Doutorado; no ano de 2000 houve processo de seleção, portanto, entrada de discentes no programa, sem contudo, haver oferta de disciplinas; forte dependência de docentes externos [...]. No que tange a produção intelectual, não houve mudança com relação às avaliações anteriores, ou seja, apresentou baixa produtividade tanto em termos quantitativos quanto de qualidade dos veículos, bem como em termos de distribuição entre docentes. (ZANCAN, 2011, p. 14).

---

<sup>150</sup> Foi reconsiderado o item “Dimensões do Corpo Docente” (MARIN; ZANCAN, 2012, p. 13).

Desta forma, mesmo depois de reiteradas avaliações apontando problemas e advertências quanto a correções a serem efetuadas, o Programa de Pós-Graduação do CEFD/UFSM não teve sanadas suas deficiências e foi encerrado. A última análise que levou a esse desfecho indicou um resultado insatisfatório em todos os itens avaliados. No entendimento de Zancan (2011), alguns fatores contribuíram para essa ocorrência, como a aposentadoria de professores identificados com esse nível de ensino, mas, sobretudo, o não acompanhamento da valorização da produtividade científica como critério prioritário de avaliação por parte da CAPES.

Atualmente, o Programa de Pós-Graduação no CEFD/UFSM está novamente em funcionamento, tendo sido recredenciado em 2011 (MARIN; ZANCAN, 2012). Em 2015 foram ofertados os cursos de Especialização em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde; Especialização em Educação Física Escolar e o Mestrado em Educação Física (área de concentração: Educação Física, Saúde e Sociedade), recomeçando uma ação formativa importante na região central do Rio Grande do Sul (UFSM, 2015d).

## 7 AS NARRATIVAS

Na sequência são considerados os principais sentidos construídos nas narrativas dos colaboradores. Inicialmente, o conteúdo derivado de cada entrevista é abordado de forma individual, a partir das lógicas internas que os sustentam. Ação que envolve, já, uma primeira interpretação do pesquisador sobre o narrado, uma vez que implica seleção e organização das ideias a partir de uma compreensão contextual. A apresentação dos conteúdos se dá, também, em função dos destaques, das reiteraões e da importância atribuída por cada entrevistado àquilo que restabeleceu com a oralidade.

Isso não ocorre sem variações na forma e na extensão dos textos referentes a cada entrevista. Tais diferenciações guardam relação com os diversos modos de narrar dos colaboradores, bem como com os níveis de detalhamento com os quais os temas são desenvolvidos a partir do mesmo conjunto básico de perguntas realizadas. Inclui-se também, aí, o fato de algumas narrativas suscitarem mais questões do que outras a fim de maiores esclarecimentos sobre o que versam.

Em um segundo momento de interpretação, o que foi pontuado de forma elementar nas entrevistas individuais é apreciado em conjunto, considerando-se as aproximações e complementaridades significativas diante da temática do estudo. Nesse caso, não são citadas diretamente passagens das narrativas, mas referenciados os aspectos de maior destaque encontrados a partir da ‘sobreposição’ dos conteúdos transcritos.

Para tanto, os colaboradores são denominados a partir das letras do alfabeto. O primeiro entrevistado é denominado ‘Colaborador A’, o segundo, ‘Colaborador B’ e, assim, até o ‘Colaborador E’. Há, com esse procedimento, a finalidade de manter o anonimato das fontes de modo a se evitar possíveis constrangimentos aos próprios entrevistados e a terceiros. No entanto, na apresentação de cada entrevista, são indicadas, em nota, a formação e as principais funções desempenhadas por cada um na Instituição de ensino, uma vez que boa parte desses aspectos foi mencionada pelos próprios colaboradores durante as entrevistas e são condições significativas ao reconhecimento do ‘lugar’ de onde narram no ato em que produzem sentidos particulares.

### 7.1 A TÔNICA DAS NARRATIVAS

#### 7.1.1 Colaborador A

A narrativa do Colaborador 'A'<sup>151</sup> traz uma estruturação argumentativa em torno da ideia de perda de espaço das experiências práticas no trabalho formativo desenvolvido historicamente no CEFD e, conseqüentemente, o estabelecimento de uma preponderância relativa à teorização sobre o fazer na Educação Física. Ao seu modo de ver, a forma como os professores são selecionados para atuar profissionalmente na Instituição tem importante parcela de contribuição nessa ocorrência, pois há destacado valor atribuído aos títulos conquistados na trajetória acadêmica dos candidatos.

Em função disso identifica uma diminuição progressiva do incentivo ao desenvolvimento de hábitos salútares na infância, entre os quais destaca o hábito da prática esportiva, pois o perfil dos egressos tende a não favorecer a experimentação prática dos conteúdos curriculares, enquanto, por outro lado, percebe um incentivo crescente à prática de exercícios físicos na chamada Terceira Idade.

Foi dando-se muita ênfase para os aspectos teóricos, a teoria venceu a parte prática [...] praticamente tu não vê mais aulas praticas para os alunos. Só teoria na frente do computador... não se vê, e a teoria venceu. [...] O pessoal tenta entrar direto para Especialização, Mestrado e Doutorado. Termina um Doutorado e entra direto para Universidade para dar aula em curso superior, sem nunca ter trabalhado com o primeiro, o segundo grau, com crianças... Eu acho que essa é uma falha, na minha forma de ver. [...] Da a impressão também que nós trabalhamos sempre na forma inversa no Brasil. Nós estamos dando valor, muito, a terceira idade. Não acha?! Por que nós não damos valor pra primeira idade, então? Para a criança já crescer com o hábito da prática da atividade física? [...] eu digo, assim: teríamos que desenvolver o hábito... (COLABORADOR A).

A partir dessas posições, compreende que haveria menos esforço e melhores resultados educacionais se essas relações fossem priorizadas com os mais jovens. Segundo ele, uma ação já promovida pelo Centro nas primeiras décadas de existência e que pode ter sido afetada por essa tendência teórica na formação dos alunos. Ademais, merece destaque, nesse contexto, a própria depreciação da infraestrutura do CEFD, que serve de suporte para as práticas em diferentes disciplinas que compõem o currículo da graduação. Apontamento que o Colaborador realiza em comparação ao estado das instalações físicas na época em que atuava no Curso.

Por outro lado, há em sua narrativa um destaque para o papel histórico do esporte no desenvolvimento das atividades institucionais, de modo que isso não somente permitiu um

---

<sup>151</sup> O colaborador ingressou no CEFD em 1975 e apresenta entre suas experiências profissionais na Instituição, o trabalho com as disciplinas de Atletismo e Futebol, inclusive, desenvolvendo projetos de Extensão nessas áreas. Também atuou com a disciplina de Educação Física no então segundo grau, hoje, ensino médio, além de ter realizado seus estudos de graduação na UFRGS e seu Mestrado na área do Movimento Natural da Criança.

reconhecimento mundial do CEFD, mas influenciou seus alunos nas relações formais com o conhecimento cotidianamente.

[...] o esporte contribuiu bastante! [...] ficou conhecida, praticamente, mundialmente pelo handebol, pela equipe da ADUFMS. Tivemos também outros esportes [...] o voleibol disputou alguns anos, seria tipo Série 'A' do Voleibol gaúcho [...] Eu sempre digo assim: por que o fulano está aqui, hoje, como professor?! Porque começou treinando, jogando na equipe. Há uns sete/oito professores que jogavam, ou jogaram vôlei, ou jogaram handebol, ou, outro, futebol, que jogava no Inter [...] Então quem se destacou nas equipes, não se destacou, pelo menos jogou nas equipes, há uns quantos professores que hoje são da nossa universidade. Então eu sempre dizia: por que tu acha que o fulano está aqui hoje?! Porque aprenderam, viveram, vivenciaram essas situações e sentiram ou notaram que tem que estudar, que tem que treinar, que tem que se dedicar para ser diferente dos outros. Senão ficaria... provavelmente, sem ingresso na universidade. (COLABORADOR A).

O esporte formal, ou seja, aquele com regras, formas, objetivos e organização bem delimitados socialmente, representou presença muito forte desde a constituição do Curso, adquirindo importância à medida que se disputavam competições, conquistando-se reconhecimento institucional para além dos muros da Universidade e, também, através da incorporação, ao grupo docente, de novos profissionais com forte trajetória esportiva na formação. Além disso, a própria ênfase no esporte como incentivo aos alunos do CEFD para a evolução na carreira profissional reforçou seu status hegemônico nas primeiras décadas do curso de Educação Física.

Na voz do colaborador há a indicação de que esse fenômeno também foi desenvolvido de forma destacada na composição da Educação Física Escolar em Santa Maria, por influência das ações do Centro. Não deixando de reconhecer, aí, a importância do envolvimento de escolares em competições esportivas, em várias modalidades, mobilizando número expressivo de participantes. No entanto, indica que isso ocorreu em tempos passados, e que, hoje, acredita haver pouco interesse, por parte dos professores de Educação Física, em formar equipes com os alunos na Educação Básica, de um modo geral.

No início [o CEFD] contribuiu bastante [com a Educação Física Escolar] [...] mas pelo que eu tenho visto não existe mais nada de competições, praticamente nada. Antigamente, eu lembro que existia aqui em Santa Maria o que chamavam de jogos da primavera, jogos, na época, da Radio Imembuí, que patrocinava e organizava. O Corinthians, o ginásio, ali, lotava de alunos, realizavam jogos de Vôlei, partidas de Vôlei entre um colégio e outro, Futsal, Ginástica, Handebol, todas as modalidades. (COLABORADOR A).

Realizando o destaque a esse conteúdo nas aulas de Educação Física nas Escolas de Santa Maria, o Colaborador se questiona sobre os responsáveis pelo que considera ser uma falha nessa disciplina curricular nos últimos anos, ou seja, o acentuado decréscimo das atividades práticas e das competições esportivas nos sistemas de ensino. Assim que não



identifica com clareza se há falta de interesse dos professores de Educação Física nas escolas em estabelecer maior incentivo ao envolvimento dos seus alunos em experiências dessa natureza, se é uma falha pontual por parte do CEFD na formação dos professores, se é um erro de procedimento do Estado ou uma consequência do fenômeno da globalização.

Ainda há o apontamento de que a intervenção direta do CEFD nos espaços escolares ocorria, principalmente, por conta dos estágios dos alunos de graduação, que, em alguns casos, organizavam competições para as crianças no Centro de Educação Física. Nesses casos, antes de serem atividades formais desenvolvidas mediante protocolos e com premiações aos vencedores, estavam mais próximas da realização de brincadeiras com ‘fundo’ competitivo.

De outra forma, especificamente quanto à pós-graduação, em nível de Mestrado e Doutorado, considera ter havido dois problemas importantes e complementares. De um lado, a perspectiva sustentada no desenvolvimento desses cursos era a de não “ficar somente com a visão do CEFD”, sendo oferecidas poucas oportunidades de estudo para os indivíduos vinculados à Instituição. Por outro, com a aposentadoria dos Doutores responsáveis pelas diferentes áreas e linhas de pesquisa “não houve produção de artigos [...] o MEC ‘cortou’ o Mestrado e o Doutorado”. Isso ocorreu muito em função de não se ter formado Doutores substitutos para continuar o trabalho no Programa de Pós-Graduação.

No que se refere à influência exercida pela Ditadura Civil/Militar sobre a Instituição, uma vez que o Centro foi criado e teve considerável desenvolvimento em pleno regime de exceção no país, há a indicação de que o CEFD apresentou bom relacionamento institucional com o governo brasileiro, inclusive porque o [...] “Decano era militar e dentro do grupo de professores da primeira turma havia dois, três ou quatro coronéis, ou da brigada, ou do exército” [...]. O Colaborador indica que toda a organização institucional foi realizada por militares, salientando o fato de sempre ter recebido os materiais solicitados para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Aliás, essa consideração ultrapassa a relação com o período da Ditadura e abarca todo o período da sua vida profissional no CEFD.

Por fim, ainda realiza uma ressignificação dos testes de aptidão física, que faziam parte do processo seletivo para ingressar na graduação, habilitando ou eliminando os candidatos à seleção teórica. Nesse caso, embora compreenda que na época em que esses testes eram realizados estavam em consonância com a forma como o curso de Educação Física se organizava, o Colaborador entende que, atualmente, [...] “não há necessidade. [...] todos devem ter o mesmo direito de exercer a profissão da qual gostam!” Sustenta, assim, uma concepção integradora no processo de seleção, salientando os direitos de se estudar a partir das condições pessoais próprias de cada um.

### 7.1.2 Colaborador B

A narrativa do Colaborador B<sup>152</sup> remete a compreensão de que o CEFD é o reflexo de Santa Maria, apresentando um poder material e humano importantes no cenário nacional. No entanto, vê como um problema a falta união na comunidade, em geral, para que o Centro se consolide como espaço de esporte e de lazer para toda a cidade. Uma circunstância que leva a própria Educação Física Escolar a ser influenciada negativamente, uma vez que o distanciamento entre as pessoas e as instituições enfraqueceu o desporto escolar, outrora significativamente desenvolvido por meio de grandes competições entre os sistemas de ensino locais.

Eu vivi momentos em Santa Maria de grandes campeonatos municipais de Atletismo. [...] Eu acredito que no passado Santa Maria foi muito mais forte sobre o ponto vista escolar, do desporto escolar, atividade de Educação Física Escolar, do que hoje. (COLABORADOR B).

Nesse caso, apesar da Universidade ter crescido, houve redução na sua influência sobre as manifestações práticas na Educação Física Escolar, especialmente no que diz respeito a conteúdo esportivo, visto que eventos dessa natureza diminuíram acentuadamente na atualidade. Apenas eventualmente algum professor em atuação na Educação Básica vem ao Centro, solicita a utilização das estruturas físicas e auxílio de professores da Instituição para organizar e desenvolver competições relacionadas a alguma modalidade esportiva. Para além disso, não identifica maiores movimentos dessa ordem.

É importante que se diga que o papel destacado do fenômeno esportivo é, também, reconhecido nas ações formativas promovidas pelo CEFD, especialmente, nos seus anos iniciais, sendo sua manifestação, nas relações de saber, muito superior à preocupação com os aspectos pedagógicos inerentes ao processo de aprendizagem e de ensino no contexto da Licenciatura em Educação Física. Com isso, o Colaborador quer dizer que a teoria sobre o fazer no Curso era proporcionalmente inferior à prática no desenvolvimento das disciplinas curriculares.

---

<sup>152</sup> Sua atuação profissional, iniciada em 1978 na Instituição, envolveu o trabalho com a Pesquisa, a Natação, o Treinamento Desportivo, o Basquetebol, o Voleibol, o Desporto Universitário, a Chefia de Departamento, a Vice Coordenação de Curso, a Presidência da Associação Desportiva da Universidade, sua participação como Membro do Conselho Universitário, Membro do Conselho de Centro, integrante do Conselho de Pesquisa da Universidade e integrante da Comissão de Avaliação de Professores da Universidade. Além da sua graduação no CEFD/UFSM, Especialização em Biomecânica e em Lazer, e Mestrado e Doutorado em Educação Física.

No início o esporte foi o ponto central do Centro de Educação Física. Eu até diria assim: como o esporte era muito forte, foi meio negligenciada a parte pedagógica. Não um esquecimento a tal ponto de trazer prejuízo, mas a força que se dava ao esporte era infinitamente superior à força que se dava a questão pedagógica. Tanto é verdade que a maioria dos professores de Educação Física eram ligados ao esporte. (COLABORADOR B).

Esta ‘inclinação’ encontrava correspondência no próprio perfil dos docentes da Instituição. Os professores eram esportistas, alguns, inclusive, integravam a seleção brasileira em suas respectivas modalidades. No entanto, a tendência prática na composição das ações educacionais mudou com o passar do tempo. Há, na narrativa, o reconhecimento de uma sobreposição dos aspectos pedagógicos em relação a ela, desde o período de governo do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Nessa época muitos professores Doutores do Centro se aposentaram em um curto período de tempo, de modo que as alterações no quadro docente podem ter gerado o elevado [...] “foco na parte pedagógica [enquanto] a parte esportiva [ficou] um pouco esquecida”.

Outro aspecto importante ressaltado é a possibilidade de que os graduandos se tornem bons profissionais de Educação Física apesar de eventuais dificuldades relacionadas às intervenções motoras inerentes ao exercício da função, em oposição aos que, no CEFD, ainda entendem que os discentes devem ter rendimento esportivo elevado para avançarem na carreira. Contudo, salienta a importância de se promover um equilíbrio quanto a essas experiências na formação profissional, sem deixar de criticar a falta de vivência no esporte por parte de muitos docentes, hoje em dia.

Com grandes dificuldades de prática [...] Ela era excelente professora! [...] embora eu insista contigo: existem algumas pessoas que ainda defendem que os alunos de Educação Física devam ser pessoas que apresentam um desempenho esportivo elevado. Mas também não penso que o professor de Educação Física só [...] sabe teoria e conceito. Não viveram o esporte [...] Então nós estamos vivendo um momento um pouco complicado. Talvez até em função da progressão funcional das pessoas que trabalham na universidade ser em função de títulos. (COLABORADOR B).

Na visão do Colaborador, é possível que esteja na forma de progressão na carreira profissional a causa desse problema, ainda que entenda estar ocorrendo um encaminhamento importante na especificidade da formação em Educação Física a partir do desenvolvimento dos cursos em nível de Bacharelado e de Licenciatura na área, de modo que “o Bacharelado prepara mais para essa parte esportiva, e a parte da Licenciatura mais voltada para as escolas [...] o Centro está, realmente, com um trabalho interessante”.

Quanto às atividades institucionais no período da Ditadura Civil/Militar no país, há o apontamento de boas relações entre os administradores do Centro e as pessoas à frente da Educação Física no Ministério da Educação, de modo que se soube usufruir do momento histórico para o desenvolvimento institucional. Havia verbas para os projetos, boa organização e não ocorriam conflitos internos de natureza política. Lembrando a organização militar, as aulas começavam às sete horas enquanto nos demais cursos da universidade começavam às oito horas, também havendo uniforme para as atividades práticas e a separação entre homens e mulheres nas aulas de várias disciplinas do currículo.

Tanto é verdade que o Centro, nos seus primeiros anos, viveu uma época de ouro aqui dentro, não só financeiramente. Aqui no Centro de Educação Física, muitos prédios, o governo injetava muito dinheiro e porque a relação do Decano Milo Aita que, na época, era militar e depois trabalhou na universidade junto com o reitor Mariano, ele era amigo das pessoas que estavam no Ministério da Educação no setor de Educação Física. [...] Não tinha briga aqui dentro! Não tinha nada. As coisas aconteciam. [...] As aulas começavam às sete da manhã. Uma coisa interessante é que nós usávamos uniforme. Para ti ver como a condução era bem militaresca. [...] as coisas funcionavam! As instalações estavam sempre em ordem! [...] não lembro se eram cinquenta [meninas] e cinquenta meninos e viviam absolutamente em harmonia. Até porque as aulas eram separadas. Algumas eram juntas. Nunca houve problema. (COLABORADOR B).

O Colaborador entende que, nesse período, o Centro de Educação Física era o melhor do Brasil, favorecido não somente pelas boas relações da direção com o governo federal. Na verdade, havia muitas pessoas ligadas às forças militares que cursavam Educação Física na Instituição, de modo que essa conjuntura colaborou para a mobilização de aportes financeiros, para a organização e o desenvolvimento do curso.

Ainda nessa época, em função do Decreto nº 69.450/71, que tornou a Educação Física obrigatória também nas Universidades Brasileiras, foram instituídos os Clubes Universitários no CEFD, nos quais os alunos da graduação realizavam estágio. Desta forma, também auxiliavam no desenvolvimento das ações institucionais já que o número de professores era insuficiente para atender a demanda de estudantes provenientes de todas as graduações oferecidas pela UFSM – ainda que docentes tenham sido contratados, em função desse decreto, para atuarem nos clubes.

Por outro lado, há o reconhecimento de um equívoco quanto à forma de se considerar os testes de aptidão física realizados com os candidatos ao vestibular para Educação Física. Esses eram aplicados em caráter eliminatório, ou seja, os candidatos deveriam atingir níveis mínimos de rendimento para avançarem no processo seletivo, quando, na verdade, deveriam ser “[...] testes de aconselhamento. [...] eles não tinham a força de impedir ninguém de fazer o Curso”. Assim que, afirma ter-se corrigido esse erro cometido pelo CEFD, mais tarde.

Destaca, também, o fato de o CEFD ter recebido, historicamente, professores estrangeiros no desenvolvimento de suas atividades, além de ter apoiado a saída de docentes para estudos fora do país, de forma que isso gerou influências importantes naquilo que o Centro produziu, especialmente em razão dos contatos institucionais com os Estados Unidos e a Alemanha, com maior destaque para essa última.

Nós tivemos muita gente nos Estados Unidos, em uma linha americana, digamos assim, e também uma forte tendência no Centro de Educação Física junto à Alemanha. Muita gente veio para Santa Maria, da Alemanha, mais do que dos Estados Unidos. Eu te diria que a influência da Alemanha no Centro de Educação Física é muito forte. (COLABORADOR B).

Assim, o Colaborador salienta a presença de uma visão europeia na Instituição, proporcionado o contato com outras perspectivas de desenvolvimento da Educação Física nacional. Nesse caso, há especial referência à presença do professor Jürgen Dieckert, que atuou durante cinco anos no Centro de Educação Física, tendo em seu currículo, entre outras experiências, a presidência da Federação Alemã de Ginástica. Uma posição de grande destaque na área, em seu país.

É importante que se diga, ainda, que esse conjunto de perspectivas apresentadas pelo narrador diante do seu envolvimento com o CEFD é transpassado pela compreensão de uma necessidade de evolução cultural dos alunos, para além de se tornarem especialistas na profissão. Uma preocupação presente em suas ações profissionais, uma vez que tende a não conceber “[...] uma sociedade evoluindo, que não evolua culturalmente”.

### 7.1.3 Colaboradora C

A narrativa da Colaboradora C<sup>153</sup> apresenta reiterado entendimento de que as diferentes conjunturas políticas e econômicas do país e as normatizações governamentais a elas relacionadas tiveram papel decisivo no que se produziu no Curso de Educação Física do CEFD. Além disso, posiciona-se com estranhamento diante da noção de esportivização no trabalho institucional, pois considera que a preocupação com aspectos pedagógicos esteve sempre presente no processo de formação dos alunos, de tal modo que foram produzidas boas

---

<sup>153</sup> Sua trajetória profissional no CEFD a partir de 1984 envolve, entre outras coisas, a atuação com as disciplinas Metodologia da Pesquisa e Desenvolvimento Motor. Atuou, também, como docente da rede Estadual de Ensino – séries iniciais – em Santa Maria. Especializada em Basquetebol, realizou Mestrado em Ciência do Movimento Humano (UFSM) e Doutorado em Motricidade Humana (Portugal), além de ter se formado na primeira turma do curso de Educação Física do CEFD/UFSM.

aulas de Educação Física nas escolas, no período em que sua obrigatoriedade se estendia a todos os níveis e ramos da escolarização.

A parte pedagógica e a parte esportiva, nós precisávamos das duas. O esporte era nosso conteúdo, a ginástica era nosso conteúdo e a parte pedagógica era como trabalhar aquilo ali. Então, eu nunca vi essa dicotomia! (COLABORADORA C).

Nesse caso, é feito referência a um equilíbrio entre a teoria e a prática nas relações educacionais promovidas na Instituição. A ênfase na Ginástica, no Esporte e na própria Recreação relacionava-se ao desenvolvimento de um projeto federal denominado ‘Esporte Para Todos’ (EPT), no qual professores alemães tiveram papel importante. Há indicativo de que as atividades promovidas no contexto do EPT colocavam o Centro em evidência na comunidade. Contudo, não deixa de destacar o fato de que o CEFD sempre apresentou grande repercussão social por conta do incentivo ao Esporte Escolar, além do envolvimento com os esportes universitários em eventos de âmbito mundial, participando e sediando jogos, inclusive. Tais acontecimentos influenciaram a formação dos graduandos que, posteriormente, iriam atuar nas escolas na condição de professores.

[...] nós sediamos esportes universitários mundiais aqui em Santa Maria. E éramos nós sediando, organizando, arbitrando e tudo... [...] a gente passava se preparando. Então, eu acho que tudo isso repercutia muito. Eu acho que o Centro de Educação Física sempre teve uma repercussão grande pela parte do esporte escolar, que foi até uma época [...] E aí depois eles [os alunos] se tornava professores. O que eles iam fazer? Eles iam ensinar Voleibol, Basquetebol, se a escola permitisse. As escolas começaram a ficar sucateadas. Começaram a ficar sem quadras, sem espaço [...] Aí o esporte escolar se foi [...]. (COLABORADORA C).

Com a acentuação das limitações financeiras e estruturais das escolas ao longo do tempo, houve uma redução nas possibilidades de trabalho com a Educação Física escolar, associando-se a isso, o fato de muitos professores estarem cansados da rotina de viagens para a participação em competições estudantis aos finais de semana. Tais fatores contribuíram para a redução da própria prática do esporte escolar com o passar dos anos.

Nesse ponto da narrativa, a Colaboradora salienta, também, suas aulas relacionadas ao Desenvolvimento Motor dos alunos, na época em que atuava na Educação Básica, e se questiona sobre as razões da perda de carga horária da Educação Física na grade curricular das escolas. Sobre isso, conclui que, “infelizmente, hoje [...] nós [os professores de Educação Física] fomos parando de existir”. De três períodos semanais, passou-se a um período, em

muitos casos, além de não haver mais aulas dessa disciplina curricular para os universitários e para os alunos nos anos iniciais da Educação Básica.

Outra consideração relevante referente a esse tópico é a constatação de que nas décadas de 1970 e 1980, os alunos que entravam no Curso de Educação Física do CEFD tinham como objetivo serem, efetivamente, professores de Educação Física, ou seja, almejavam concluir a graduação para atuarem profissionalmente nas escolas. Um perfil que com o passar do tempo se alterou, de modo que foram sendo apresentados outros interesses de atuação na área. De fato, o próprio interesse pelo esporte, por parte dos alunos, alterou-se, reduzindo-se significativamente, enquanto, afirma a Colaboradora, “na minha época, quem ia [para o CEFD] era porque queria ser atleta! Eram muitos”.

No que se refere ao perfil dos primeiros dos professores do Centro, há o entendimento de que se constituiu um grupo de profissionais provenientes de Porto Alegre, com atuação voltada, exclusivamente, para o ensino. E, nesse particular, merecem destaque dois fatos. O primeiro diz respeito à compreensão de que o CEFD instituiu-se como um modelo da UFRGS, já que a formação desses professores ocorrera naquele sistema de ensino. Em segundo, a inexistência de pesquisadores no grupo dos primeiros professores em função das peculiaridades da organização do ensino formal e da organização social como um todo, na época.

Então eu te digo, assim: na década de 70, só docente. Nós não tínhamos livro. Não existia livro! Não tinha nada, nada! Quando queríamos um livro nós íamos a Buenos Aires, na Stadium, buscar. Quem começa, depois, é a Artmed, da Globo, que começa a traduzir alguns livros [...] vocês não conseguem imaginar o que era isso àquela época! Não se viajava para exterior. Não é como hoje. (COLABORADORA C).

Diante dessas circunstâncias, a especialização profissional era um processo difícil de se realizar, enquanto o Mestrado em Educação Física no Brasil, por sua vez, representava algo longínquo. Na verdade, a transformação do perfil docente para um perfil de professor pesquisador no CEFD ocorreu com o desenvolvimento dos laboratórios em suporte ao Doutorado oferecido pelo Centro – antes, com o Mestrado, especialmente em seus primeiros anos, pouco se havia qualificado o grupo local de professores<sup>154</sup>. Com o Doutorado os Laboratórios de Biomecânica, Fisiologia, Aprendizagem Motora, Desenvolvimento e Pedagogia desenvolveram-se fortemente, decaindo, apenas, quando o aporte de recursos financeiros a eles destinados sofreu restrições.

---

<sup>154</sup> A colaboradora questiona-se, inclusive, sobre a razão desse acontecimento.

Compreensão semelhante também se aplica aos projetos de Extensão desenvolvidos através do curso de Educação Física. Há na narrativa o entendimento de que os trabalhos dessa natureza foram muito ‘fortes’ até a década de 1990, aproximadamente, devido à mobilização dos professores da Instituição e ao bom relacionamento com as pessoas que ocupavam cargos estratégicos em Brasília, especialmente no Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP), de modo que se conseguiu verbas expressivas para os projetos desenvolvidos no Centro até o período em questão, quando os investimentos começaram a ser reduzidos.

Já no que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelo Mestrado e Doutorado do CEFD nos processos de avaliação institucional, a razão apontada pela Colaboradora envolve outro tipo de problema: “[...] nós nos aposentamos em onze doutores em poucos meses. Foi quando ocorreu toda aquela função [...] aposenta, não aposenta agora, paga pedágio... [...] com isso nós saímos [...]”. Como consequência, o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* do CEFD foi descredenciado pela CAPES.

Durante a entrevista, a Colaboradora também abordou o contexto de criação e desenvolvimento da Instituição, considerando que quartéis deram suporte para a construção de determinadas atividades formativas com os alunos da Educação Física, especialmente na cedência de espaços e infraestrutura, sem jamais ter sofrido interferência militar no desempenho das suas ações docentes. Ademais, no período da Ditadura Civil/Militar no país, iniciou-se a participação de professores do CEFD em “[...] qualquer comissão, em nível nacional”, envolvidas com as questões da Educação Física. Um trabalho que iria perdurar até o início da década de 1990.

Quanto aos testes de aptidão como etapa seletiva para o ingresso no curso de Educação Física, relata que começaram a haver questionamentos sobre sua validade, uma vez que se consumiam recursos, tempo, e eliminava-se do processo candidatos com potenciais diversos, somente porque não atingiam resultados padronizados em determinados exercícios físicos. Tal ocorrência se deu ao mesmo tempo em que houve a queda do modelo de professor de Educação Física “bonito, formoso e atleta”, na sociedade.

Finalmente, há breve menção a respeito do atual desenvolvimento da Educação Física na educação superior, revelando que, com o surgimento da Licenciatura e do Bacharelado no CEFD, acreditava em grande evolução da área, mas não identifica nas práticas profissionais que tem oportunidade de observar, a confirmação dessa expectativa.

#### **7.1.4 Colaborador D**



O Colaborador D<sup>155</sup> estabeleceu em sua narrativa uma ênfase na ideia de que o curso de Educação Física do CEFD se constituiu como referência nacional nas suas primeiras décadas de existência, promovendo atividades ligadas ao ensino com acentuado nível de experiências práticas. Tratava-se, basicamente, de uma formação técnica, que promovia interações diversificadas através de disciplinas regulares e optativas.

Destaca, no entanto, alterações na graduação com as modificações curriculares ocorridas com o passar dos anos. Nesse processo houve uma diminuição significativa no oferecimento de disciplinas práticas, havendo, também, uma deficiência no oferecimento de projetos esportivos aos alunos da Instituição.

[...] eu falo com sinceridade, vejo pouca gente trabalhando prática no curso de Educação Física, hoje. Eu estou vendo muita teoria. Não é só aqui, eu tenho visto em outros locais. Mas tenho visitado outras universidades e vejo que também existe bastante prática [...] também acredito que, hoje, há uma deficiência do curso em não oferecer projetos esportivos aos universitários, de uma forma geral. (COLABORADOR D).

No entendimento do Colaborador, foi por volta de 1998 que se constatou essa inversão na constituição curricular, fracionando-se, inclusive, a carga horária de disciplinas esportivas em blocos de 15 horas, de forma que os alunos pouco aprendiam sobre os conteúdos. Assim, considera que se estabeleceu uma relação problemática para a atuação profissional dos graduandos. Ao não vivenciarem experiências suficientes com as técnicas e regras dos esportes ou da Ginástica, por exemplo, os docentes passaram a ter dificuldades de ensinar esses conteúdos, que são inerentes ao trabalho com a Educação Física.

Deste modo, considera que o Curso, em linhas gerais, deveria ser composto por cinquenta por cento de atividades práticas e cinquenta por cento de abordagens teóricas nas disciplinas, para contemplar adequadamente a formação na área. Uma proporção muito aproximada da forma através da qual eram avaliados os alunos pelo Departamento de Desportos Coletivos, baseada tanto na prática quanto na teoria, em uma proporção de sessenta por cento e quarenta por cento, respectivamente.

---

<sup>155</sup> Entre as relações profissionais estabelecidas pelo Colaborador a partir de 1979, destacam-se a atuação com as disciplinas de Atletismo e Futebol, o seu envolvimento com um dos projetos, as atividades e o diagnóstico dos problemas apresentados pelos Clubes Universitários na Instituição, Chefia de Departamento, Coordenação de Estágio, representação do CEFD no Conselho Universitário e no Conselho Municipal de Desportos, Direção do Centro, o trabalho com a Educação Física Escolar no ensino médio – 2º grau – e a fundação de um curso de Educação Física em Universidade particular, além de sua formação na primeira turma do curso de Educação Física do CEFD, sua Especialização em Handebol e Futebol (IPA), e seu Mestrado em Ciências do Movimento Humano (UFSM).

Ainda nesse contexto está a constatação de que muitos professores realizaram seus estudos de pós-graduação no exterior e voltaram excessivamente ‘teóricos’ para a Instituição. Cita os alemães com parcela de influência nesse processo.

Eu conheci vários professores que foram para o exterior e foram influenciados. Por exemplo, não da para comparar quem estuda na Alemanha, para vir fazer um estudo aqui no Brasil e tentar fazer a mesma coisa. A Alemanha teoriza, mas também tem muita coisa prática, muita coisa boa. E acredito que nossos professores foram muito influenciados pelos alemães, também. Na questão das práticas, eles não souberam tirar proveito porque teorizaram demais. (COLABORADOR D).

Em seu entendimento, isso se deve, entre outras coisas, ao número elevado de professores daquele país que atuaram ao longo do tempo na graduação e pós-graduação do CEFD, em comparação a professores de outras nacionalidades recebidos na Instituição. As influências metodológicas foram bastante significativas, até porque professores locais que eram competidores esportivos no Brasil modificaram seus procedimentos por conta dessas interações, ainda que tais ocorrências não tenham se dado com todos os docentes do Centro.

Ademais, critica o fato de vários docentes, hoje em dia, passarem pelo Mestrado e Doutorado sem jamais terem dado aula, para, somente após, começarem a exercer seu ofício institucionalmente, o que acarreta, ao seu modo de ver, uma importante limitação nas experiências desses profissionais. “Se solicitarmos que façam aula prática, eles não sabem fazer [...] principalmente aqueles que não vivenciaram a arte de dar aula, foram sempre estudantes [...]”.

No que se refere especificamente à Educação Física Escolar, acredita que o CEFD, antes, foi mais presente nas escolas através dos seus alunos de graduação, além de reconhecer a necessidade de evolução da disciplina curricular enquanto identifica problemas relacionados aos recursos materiais, ao espaço físico e a falta de prioridade da Educação Física no interior dos sistemas de ensino. Assim que, afirma o Colaborador, se fala em saúde, mas não se promove alternativas para que o trabalho do profissional possa ser bem desenvolvido. Ademais, compreende que não são realizadas tantas competições esportivas como antes e que essas eram práticas tipicamente escolares.

Eu acredito que nós estávamos muito mais presentes nas escolas do município, bem mais que agora. [...] Nas escolas hoje, por exemplo, eu vejo que o professor de Educação Física é relegado a um segundo plano. [...] Material é difícil, não conseguem. Fala-se em saúde, que é necessário um professor para dar aula de Educação Física [...] mas não se fala em condições para esses professores trabalharem. As condições são mínimas. [...] não se faz mais competições esportivas. Essas coisas eram escolares. Hoje não se faz mais nada. Não vejo mais. E se vejo é muito restrito a algumas atividades. (COLABORADOR D).

A essa compreensão associa, em diferentes momentos da entrevista, a ideia de que a Universidade deve ir mais às escolas promover trabalhos esportivos e de lazer, ainda que pesem as condições desfavoráveis relativas aos recursos materiais e a infraestrutura em grande parte das instituições de ensino. Do mesmo modo, aponta os recursos existentes no CEFD, como a piscina e os ginásios como espaços que poderiam ser utilizados para receber a comunidade em mais atividades de Extensão. Em períodos anteriores eram realizados muitos projetos dessa natureza e competições esportivas no Centro, ainda que tal trabalho não significasse a formação dos graduandos para a competitividade, mas antes, a preocupação efetiva com o aprendizado para o ensino. Havia “[...] projetos comunitários. [...] tínhamos projetos de atletismo, nós tínhamos projetos de handebol, que hoje se vê muito pouco, ainda há algum, mas é muito carente”.

No que se refere especificamente ao funcionamento da pós-graduação no CEFD, menciona duas questões importantes. De um lado, salienta o fato de o Mestrado ter priorizado, historicamente, como público alvo, alunos de fora do Rio Grande do Sul, deixando de contemplar o público local. O Centro “[...] foi esquecendo que tinha que fazer uma formação inicial para cá! Para os professores daqui”. Assim, menciona uma série de colegas seus formados na Instituição, provenientes de outros estados do país. De outro lado, considera ter havido um declínio do curso de Doutorado em função da aposentadoria dos professores que integravam seu corpo docente. Um acontecimento motivado por mudanças na lei federal relativa aos critérios para aquisição do benefício previdenciário.

[...] tanto é que o curso de pós-graduação acabou! Nós tínhamos a Especialização, o Mestrado, o Doutorado. Os três níveis. Nós fomos o segundo curso do país. Segundo curso do país! Isso é muita coisa! Nós estávamos acima de muitos outros... perdíamos para São Paulo, somente! [...] estávamos à frente da UFRGS, na frente da Federal de Santa Catarina e outras. (COLABORADOR D).

Mesmo tendo alcançado esse destaque em nível nacional, com muitas aposentadorias em curto período de tempo, a produção científica no Programa de Pós-Graduação tornou-se muito baixa, levando ao seu descredenciamento pela agência responsável. Na verdade, o Colaborador destaca que, até o momento presente, tem sido assim. “[...] eu vejo, ainda, uma dificuldade terrível na produção de artigos lá dentro. [...] Visito os laboratórios deles, ainda hoje, e verifico que a produção ainda é primária”. No entanto, não deixa de reconhecer o alto potencial da Instituição para reverter esse quadro e se desenvolver, também, no âmbito da pesquisa.

Quanto as suas vivências profissionais durante o período da Ditadura Civil/Militar no país, afirma não ter enfrentado qualquer dificuldade ou interferência relacionada ao desempenho de suas funções no CEFD. No princípio, o Decano era militar, a maioria dos professores era militar, mas as relações institucionais não apresentavam “tanta rigidez”, além de haver espaço para outras ideias, o que é destacado com a noção de “liberdade de intercâmbio”. Ademais, desde esse período, até o ano 2000, aproximadamente, menciona sempre ter havido disponibilidade de material e de verbas para a realização das atividades educacionais no Centro, inclusive, para a participação dos professores em cursos no exterior e para trazer professores estrangeiros em eventos promovidos pela Instituição.

Por fim, merece destaque uma referência ao Estágio Curricular dos alunos da graduação em Educação Física. O Colaborador indica uma transferência na coordenação dessas atividades, passando a responsabilidade, em certo momento, do CEFD para o Centro de Educação – o que tem a ver, possivelmente, com a extinção dos Clubes Universitários, nos quais os alunos realizavam um dos estágios. Apesar disso, os professores orientadores desse trabalho discente continuaram sendo aqueles em atuação no Centro de Educação Física.

### **7.1.5 Colaborador E**

A narrativa do Colaborador E<sup>156</sup> traz o reconhecimento da hegemonia do fenômeno esportivo nas ações formativas desenvolvidas no CEFD desde a sua criação, passando por seus primeiros anos de existência. É interessante notar que a valorização desse conteúdo em primeiro plano ocorreu apesar do Currículo Mínimo exigir ações diversificadas na formação dos graduandos. Assim, revelou ter sustentado em suas perspectivas profissionais, o questionamento sobre quais novos conhecimentos deveria buscar para auxiliar os graduandos a vivenciarem relações de saber alternativas e significativas em relação à tendência vigente na área. Uma iniciativa que o levou, entre outras coisas, a desenvolver estudos fora do país para ampliar suas possibilidades com a Educação Física. Deste modo, foi construindo uma visão

---

<sup>156</sup> A experiência profissional do Colaborador, a partir de 1971, no CEFD, envolveu o trabalho com a Chefia do Departamento responsável pelas aulas de Educação Física para os universitários, Coordenação do Programa de Pós-Graduação do CEFD (Mestrado e Doutorado em Educação Física, mais tarde denominado Ciências do Movimento Humano), o trabalho como Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, além do trabalho como professor de Educação Física em escolas públicas e particulares de Porto Alegre, e de sua formação em Educação Física pela ESEF/UFRGS, Especialização em Pesquisa pela UFRJ, Mestrado em Educação (USA), Mestrado em Antropologia Filosófica (UFSM), Pós-Doutorado em Motricidade Humana (Portugal), entre outros.

mais ampla sobre esse campo do conhecimento, baseada nas Ciências Sociais e Humanas, entre outras áreas.

De fato, destaca que não somente a concessão do seu afastamento para qualificação, mas também de outros professores do CEFD, foi um acontecimento importante para a mudança no perfil formativo dos alunos na Instituição.

Os primeiros afastamentos atenderam as lacunas em áreas que não possuíam recursos humanos disponíveis no Brasil. Com o apoio da CAPES vários docentes buscaram os programas de Doutorado nos Estados Unidos, Alemanha, Portugal, França entre outros. (COLABORADOR E).

Com maior nível de especialização e novos conhecimentos no cenário da Educação Física nacional, esses docentes retornaram ao Centro e protagonizaram, pelo menos, duas ações destacadas. De um lado, passaram a fazer parte de Comissões de Avaliação de cursos pelo país, a convite do MEC e, por outro, favoreceram o surgimento do Programa de Pós-Graduação do CEFD, que “em um determinado ano [...] foi considerado o melhor do país”.

Com Mestrado e o Doutorado em atividade, surgiram, também, grupos na Instituição que questionavam a tendência em priorizar o esporte na Educação Física, de modo a estabelecerem tentativas de abertura e enriquecimento disciplinar através da interação com outras áreas do conhecimento. Entre eles, estavam professores, médicos e fisioterapeutas que ingressaram como discentes no Programa. No entanto, tal como na graduação, nesse nível de ensino “[...] as questões giravam em torno da tendência hegemônica de optar pelo Esporte como norteador do currículo”. De tal forma que houve a coexistência de distintas perspectivas nesses cursos.

Por outro lado, há o indicativo de que o desenvolvimento das linhas de pesquisa adotadas necessitava do apoio laboratorial. Assim, se investiu nos laboratórios de Aprendizagem Motora, Biomecânica, Fisiologia e Desenvolvimento Motor, sendo que os alunos da graduação também se beneficiaram dessa infraestrutura, ao passo que eram incentivados a se envolverem nos trabalhos e a buscarem um futuro orientador para o prosseguimento dos estudos.

A pós-graduação, pelas linhas que nós optamos, necessitava de um apoio logístico de material (Laboratórios). O candidato procurava, durante a graduação, uma área [...] ou um possível orientador e o acompanhava. (COLABORADOR E).

A integração dos alunos de graduação nas discussões e nas atividades desenvolvidas nos laboratórios gerava maior noção a respeito das áreas de pesquisa, bem como dos

problemas e dos conhecimentos necessários à atuação profissional nesse campo disciplinar, representando um acréscimo significativo para a formação dos futuros profissionais. Uma relação importante que durou até o momento em que os professores responsáveis pelas áreas se aposentaram, resultando em enfraquecimento e conseqüente descredenciamento do Programa de Pós-Graduação.

Quanto às influências estrangeiras sobre o trabalho desenvolvido na Instituição. O próprio fato de ter ocorrido qualificação docente na França, Portugal, Alemanha e Estados Unidos, entre outros, é revelador disso, mas o Colaborador ainda destaca a vinda de professores de fora do país influenciando o trabalho cotidiano. Essa participação, inclusive, “[...] fez a Educação Física, não muito prestigiada, no sentido de uma área do conhecimento, ter aumentado o número de inscritos nos vestibulares [...]”, contribuindo, portanto, com o próprio fortalecimento do curso.

No que se refere ao contexto de criação do Centro de Educação Física, durante a Ditadura Civil/Militar no país, destaca a relação de amizade entre o Decano do CEFD e militares no governo central, o que contribuiu para a aquisição de verbas para o desenvolvimento da infraestrutura institucional. Ademais, nesse período histórico, a Educação Física passou a ser obrigatória na Educação Superior, sendo necessária a criação do Departamento de Desportos Coletivos (D.D.C)<sup>157</sup>, de modo a coordenar as aulas para todos os alunos de graduação da UFSM. Como a demanda anual era elevada, em função do ingresso periódico de novos alunos, surgiram dificuldades relacionadas aos recursos humanos para o desenvolvimento dessas aulas.

Por fim, há menção ao trabalho realizado no CEFD diante da Educação Física Escolar. Nesse caso, o Colaborador compreende não ter havido contato suficiente entre a Instituição e as escolas para que fosse possível a ocorrência de alterações ligadas a motricidade infantil, visto que “as experiências eram basicamente através de contatos de orientação, que no meu entendimento eram insuficientes para produzir mudanças no comportamento motor [...]”, concluindo, a esse respeito, que não chegavam muitas informações ao Centro sobre o quanto as aulas de Educação Física eram atrativas ou atendiam as necessidades dos escolares.

## 7.2 O CONJUNTO DAS ENTREVISTAS

---

<sup>157</sup> Antes da criação do D.D.C. a disciplina chamada CEF 100 ficava a cargo do Departamento de Desporto Universitário (D.D.U).

Em quatro das cinco entrevistas (A, B, D, E)<sup>158</sup> realizadas há menção ao fato de que os aspectos práticos dos conteúdos curriculares eram preponderantes nas ações formativas realizadas no CEFD, nas primeiras décadas do curso de Educação Física. Ou seja, as relações de saber estabelecidas entre professores e alunos eram mediadas, significativamente, pela experimentação concreta daquilo que estava previsto nas ementas disciplinares. Em três dessas quatro entrevistas (A, B, D) é salientada a importância de os alunos construírem um repertório de vivências acerca do movimento humano institucionalizado<sup>159</sup> como parte do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, da sua ‘bagagem’ de formação como professor.

A narrativa que apresenta posição relativamente diversa em relação às outras (C) nessa temática em particular, não deixa de trazer, ao mesmo tempo, a compreensão de que o desenvolvimento do esporte, seja, em parte, com o programa Esporte Para Todos, seja no âmbito do Desporto Escolar, levou o Centro a ficar em evidência na sociedade, constituindo uma forma de manifestação prática relevante na funcionalidade do curso de graduação<sup>160</sup>.

Aliás, os cinco colaboradores referenciam, de uma forma ou de outra, o destaque do esporte no trabalho desenvolvido na Instituição, sendo que, dois deles (C, A) indicam que o CEFD alcançou notoriedade mundial através de práticas dessa natureza. Um terceiro (B) considera ter havido, nas primeiras décadas, preponderância do viés esportivo em relação aos aspectos teóricos na formação dos futuros profissionais de Educação Física, enquanto os outros dois colaboradores (D, E) expressaram ao longo das suas narrativas – com a recorrência a noção de esporte em explicação aos eventos formativos – a relevância de tal fenômeno nas interações educacionais promovidas no Centro de Educação Física.

Assim, inicialmente, os dois fenômenos ficaram em evidência no conjunto das falas: a primazia das intervenções práticas nas relações entre professores e alunos e dentre essas, o conteúdo esportivo como elemento central na orientação do ensino desde a graduação até a pós-graduação<sup>161</sup>.

---

<sup>158</sup> Nesse caso, as ideias de cada colaborador serão referenciadas apenas pela letra que identifica a autoria.

<sup>159</sup> A expressão, nesse contexto, se refere a formas de movimentação relativamente padronizadas, com protocolos de ação e objetivos previamente definidos e sistematizados no meio social, de modo que, por exemplo, há uma ou algumas formas adequadas de se realizar dada tarefa e formas que, apesar de serem, eventualmente, possíveis, não o são.

<sup>160</sup> É de se registrar, no entanto, que essa narrativa (C) indica, explicitamente, o estranhamento do colaborador diante da ideia de esportivização nas atividades desenvolvidas, historicamente, no CEFD, uma vez que entende ter havido um equilíbrio entre os aspectos didático-pedagógicos e o engajamento prático de alunos e professores com os conteúdos curriculares.

<sup>161</sup> Há uma narrativa (E) que se refere diretamente ao esporte como orientador das ações docentes na pós-graduação.

Por outro lado, embora haja divergências quanto à determinação do período a partir do qual ocorreu alteração no predomínio da prática em relação à teoria no Curso, novamente quatro de cinco narrativas (A, B, D, E) apontam em conjunto, sentidos semelhantes ou, ao menos, não excludentes sobre esse fato. Assim, se considera que os conceitos, as noções, os métodos, as teorias didático/pedagógicas passaram a ser prestigiadas de tal forma que se limitou a experiência para a ação dos futuros professores de Educação Física. É de se destacar, no entanto, que esse entendimento não figura exatamente dessa forma na narrativa do Colaborador E, que se limita a mencionar, por sua vez, uma mudança no perfil do corpo docente, especialmente diante da hegemonia esportiva, com os afastamentos dos professores para qualificação profissional. Esses passaram a considerar de forma mais expressiva outros conteúdos nos processos educacionais<sup>162</sup> reduzindo a ênfase esportiva em seus trabalhos.

Em uma das entrevistas (D) há referência ao ano de 1998, como o período, aproximado, no qual se constatou o fenômeno da predominância teórica em torno do ensino, uma vez que disciplinas consideradas importantes sofreram reduções acentuadas na sua carga horária no curso de Educação Física, de tal modo que a vivência de suas peculiaridades através do movimento se tornou bastante limitada.

Há duas entrevistas (A, B) nas quais se considera que isso possa ter ocorrido devido à forma como a seleção de docentes para o trabalho na Instituição era e é realizada, com base significativa na avaliação da trajetória acadêmica dos candidatos. Isso, na visão dos colaboradores, talvez leve a constituição de corpos docentes com perfis de menor inclinação às experiências práticas a frente das disciplinas sob suas responsabilidades.

Apenas uma narrativa (C) destoa dessa compreensão, fazendo referência a um equilíbrio entre a contemplação teórica dos aspectos didático-pedagógicos dos conteúdos e o desenvolvimento de atividades práticas nas relações de saber estabelecidas entre professores e alunos durante a graduação.

No que se refere à influência do CEFD sobre a Educação Física Escolar, em quatro das cinco entrevistas (A, B, C, D) atribui-se um papel de destaque à manifestação esportiva e às competições como elementos vinculados à concepção institucional a respeito do que deveria ser a composição da disciplina curricular<sup>163</sup>, enquanto uma quinta narrativa (E) traz a consideração de que o contato do Centro com as escolas era insuficiente para o desenvolvimento de alterações no padrão motor dos alunos.

---

<sup>162</sup> Como a aprendizagem motora.

<sup>163</sup> Ou 'atividade' curricular, dependendo do período histórico.



De certa forma, isso se vê reforçado por uma das outras quatro narrativas (A), ao mencionar que o contato direto do CEFD com as unidades de Educação Básica ocorria mais por conta dos estágios dos alunos e, portanto, de forma breve. Ainda assim, essa última registra o trabalho relacionado à prática de diferentes modalidades esportivas nas escolas e, inclusive, a ação de se trazer alunos para o Centro de Educação Física para a realização de atividades competitivas em caráter recreativo. Do mesmo modo, em quatro das cinco entrevistas (A, B, C, D), a ideia de formar equipes esportivas escolares e realizar treinamentos com as crianças está fortemente vinculada ao trabalho desenvolvido naqueles particulares espaços de formação.

É importante notar que também há registros dos colaboradores a respeito de ações no campo do lazer, do Desenvolvimento Motor, da saúde, da Ginástica e da recreação. No entanto, reiteraões não somente na consideração do conjunto de entrevistas, mas também na construção da lógica interna de cada narrativa, realçam, significativamente, a presença do fenômeno esportivo nas unidades de ensino e no relacionamento entre as instituições – CEFD/escolas.

Ainda sobre essa temática, há posicionamentos particulares que merecem atenção, mesmo não encontrando correspondência imediata nas demais falas. Temos a constatação de um dos colaboradores (A) a respeito da ênfase exacerbada sobre as atividades e os exercícios físicos no âmbito da chamada Terceira Idade, atualmente, enquanto percebe o Centro promover cada vez menos intervenções educacionais voltadas para o que chamou de Primeira Idade, em referência ao universo da criança. Outro colaborador (C), por sua vez, apresenta uma interrogação recorrente a respeito das causas da Educação Física Escolar ter perdido espaço nos diferentes níveis de ensino, além de ter sofrido redução de carga horária nos currículos escolares. Em alguns casos, de três para um período semanal com as turmas.

Esse último, ainda indica que, com o passar do tempo, o Centro passou a receber alunos que não se interessavam pelo trabalho docente na Educação Básica, inclinando-se a outras possibilidades de atuação na área<sup>164</sup>. Talvez, nesse caso, haja correspondência em uma terceira narrativa (E), ao considerar uma mudança no perfil do corpo docente da Instituição, a partir das saídas de professores para estudos em nível de Mestrado, o que gerou, com o

---

<sup>164</sup> Não foram discriminados com exatidão quais os outros interesses, mas o contexto levou ao entendimento de que giravam em torno da profissão docente na educação em nível superior, o trabalho em academias e empresas.

retorno daqueles, novas perspectivas, inclusive, com a criação do próprio Programa de Pós-Graduação do CEFD<sup>165</sup>.

Especificamente quanto ao estágio dos alunos, as informações surgem de forma complementar, através das quais se identifica uma ação discente nas escolas e nos Clubes Universitários (A, D), salientando atividades recreativas com base competitiva, no primeiro caso, e a promoção de aulas de Educação Física para os alunos de graduação de toda a Universidade, no segundo. Com isso, supria-se, também, a insuficiência de professores para atender a grande demanda institucional (B). A extinção dos Clubes Universitários levou a coordenação de estágios – antes sob a responsabilidade do Departamento de Desportos Coletivos<sup>166</sup> – para o Centro de Educação, mantendo-se como professores orientadores aqueles lotados no CEFD (D).

No que se refere às atividades de Extensão, há repetidas indicações a respeito do desenvolvimento de um trabalho consistente na comunidade local, oscilando a estimativa de até quando os projetos permaneceram ‘fortes’. Os apontamentos variam em torno da década de 1990 até o ano 2000 (C, D), embora em uma das entrevistas (A) não haja essa delimitação e em outra (B), considere-se a força da Extensão até o presente momento, especialmente, nos trabalhos com a Terceira Idade. Em quatro das cinco entrevistas (A, B, C, D), há reiteraões significativas a respeito do trabalho com a iniciação nos desportos coletivos para as crianças, desenvolvidos, inclusive, pelos próprios colaboradores – nesse caso, colaboradores A e D – em mais de uma modalidade<sup>167</sup>.

Sobre o Mestrado institucional, três narrativas (A, C, D) fazem menção à prioridade na admissão de alunos vindo de outras regiões do estado e de país, de modo que isso, talvez, tenha parcela no fato de os professores da Instituição não serem pesquisadores até o início das atividades do Doutorado. Aliás, há relativo consenso, nas entrevistas (A, B, C, D, E), sobre a existência de verbas para o desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação e para outros projetos, bem como para a infraestrutura geral ligada ao curso de Educação Física, de modo que houve, entre outras coisas, consistente desenvolvimento dos laboratórios em suporte as atividades do Doutorado<sup>168</sup>. Dois dos cinco colaboradores (C, E) destacam, com isso, o

---

<sup>165</sup> É possível que essa ocorrência esteja alinhada com a compreensão do Colaborador D, ao considerar que muitos professores mudaram seu perfil a partir das relações profissionais estabelecidas com professores estrangeiros.

<sup>166</sup> Criado, inicialmente, com a finalidade de administrar a os Clubes Universitários (Colaborador E).

<sup>167</sup> Enquanto o Colaborador B desenvolve projeto em uma modalidade: Natação.

<sup>168</sup> O Colaborador B, identifica, no entanto, um problema histórico relativo à manutenção das estruturas físicas construídas na Instituição e a escassez de verbas para professores participarem de eventos em suas áreas de formação. Ademais, considera uma necessidade de equilíbrio de verbas entre os diferentes setores da Universidade, de modo a ocorrer um desenvolvimento mais harmonioso dos cursos.

incentivo à constituição de um perfil discente através da pesquisa, ou seja, um perfil de aluno-pesquisador.

No que se refere a influências estrangeiras nas ações do Centro, quatro das cinco narrativas (B, C<sup>169</sup>, D, E) apontam, de forma complementar, os estudos realizados por docentes do CEFD na Alemanha e o desenvolvimento local do Programa Esporte Para Todos, sob a coordenação do professor Jürgen Dieckert, além da vinda de outros professores de nacionalidade alemã para atuarem na Instituição, contribuindo não só em termos metodológicos com seus colegas locais, mas com a própria formação de alunos que viriam, posteriormente, a exercer a função docente no CEFD<sup>170</sup>. Nesses casos, é destacada a ênfase na teoria sobre as atividades práticas promovidas por aqueles profissionais no campo da Educação Física. No entanto, não são detalhados com clareza os pressupostos dessa compreensão.

Quanto aos testes de aptidão Física para ingresso na graduação, três das cinco narrativas (A, B, C) referenciam o fato de que se percebeu, com o tempo, que consistia em um equívoco deixar de incluir as pessoas no processo de formação por conta de não atingirem determinadas ‘marcas’ em provas práticas. Muitos indivíduos com potenciais diversificados diante das possibilidades na Educação Física foram impedidos de realizar seus estudos na área. Duas dessas três narrativas (A, C) apresentaram, ainda, a compreensão de que, no princípio, as avaliações até se justificavam por conta da forma como ocorria a organização dos cursos de Educação Física pautados em consideráveis exigências físicas, no entanto, destacam que não se justificam mais em tempos de inclusão. Das duas entrevistas restantes, uma apresenta a compreensão de que esse é um falso-problema (E) frente à mudança ou não do perfil dos estudantes que ingressaram historicamente na Instituição, enquanto a outra (D) traz o reconhecimento de que, se antes os testes físicos eram rigorosos, atualmente não se realiza qualquer teste de aptidão, fato que se associa, em parte, a ideia de formação de professores de Educação Física com menor tendência ao desenvolvimento de atividades práticas nas aulas.

---

<sup>169</sup> A Colaboradora C, nesse tópico, indica que seus estudos de pós-graduação fora do país e os próprios professores estrangeiros que convidou para participarem de eventos de natureza educacional no CEFD, representaram uma leve forma de intervenção em um universo formativo altamente complexo. Contudo, no decorrer da sua narrativa, evidencia, por exemplo, o trabalho destacado dos alemães com o EPT, de tal forma que essa indicação foi incorporada a um reconhecimento positivo no que se refere à ocorrência ou não de influências formativas estrangeiras nas atividades do Centro.

<sup>170</sup> É importante frisar que há, nas entrevistas, indicações de influências provenientes de outras escolas ou regiões do mundo sobre o ensino promovido pelo CEFD. São citados, diretamente, Estados Unidos (USA), França e Portugal.

Os cinco colaboradores, de forma semelhante, também identificam um bom relacionamento das pessoas envolvidas na administração do CEFD com os representantes governamentais, em diversas instâncias de gerenciamento, no período em que vigorou a Ditadura Civil/Militar no país. A capacidade de angariar verbas para o desenvolvimento do Centro seria um reflexo dessas relações, auxiliando na sua constituição como referência nacional na área (B, D). Por outro lado, não há qualquer registro, nas narrativas, de interferências de natureza estranha às relações educacionais no trabalho por eles desenvolvido. Uma das entrevistas (B) traz menção à forma de organização do curso, salientando horários e o uso de uniforme para as aulas práticas, mas em um contexto de bom funcionamento do trabalho institucional, sendo, por ele, desconhecido qualquer tipo de conflito interno.

No que diz respeito ao fato de vários Doutores terem se aposentado em função de uma mudança nas regras para aquisição do direito ao benefício, quatro das cinco narrativas (A, C, D, E) mencionam, como consequência, o descredenciamento do Mestrado e do Doutorado da Instituição, realizado pela CAPES, enquanto um quinto colaborador (B) não deixa de reconhecer, aí, fator importante para a sobreposição da teoria em relação às atividades práticas nos processos de formação desenvolvidos no Centro.

De outro modo, com reiteraões em duas entrevistas<sup>171</sup> (C, E), temos o entendimento de que os primeiros pós-graduados do CEFD eram presença constante nas comissões nacionais formadas para tratar assuntos relacionados à Educação Física no país, além do entendimento de que boa parte do que foi realizado na graduação se deu em função das diretrizes governamentais e do contexto político e econômico – para o Colaborador C – enquanto para o Colaborador (D) os currículos foram e são decisivos no aspecto orientador dos direcionamentos formativos institucionais.

Finalmente, há outros destaques significativos na fala de alguns colaboradores, que não apresentam reiteraões. Um deles (C) é a compreensão de que o Centro surgiu como um modelo da UFRGS, por conta da sua influência na formação dos professores que integraram o quadro funcional do CEFD, inicialmente. Outro, diz respeito à divisão do curso de Educação Física em Bacharelado e Licenciatura. Nesse particular, três das cinco narrativas (C, B, E) abordam a temática. Em uma delas (B) há o reconhecimento de que a divisão gerou um maior equilíbrio na formação profissional, contemplando especificidades da área. Em outra (C), não

---

<sup>171</sup> Também com reiteraões em duas entrevistas (B, C) temos a indicação de que as aulas nas primeiras turmas do curso de Educação Física eram separadas, especialmente nas disciplinas de caráter predominantemente prático, enquanto as disciplinas predominantemente teóricas eram desenvolvidas através de aulas com turmas mistas.

há confirmação da expectativa de um grande desenvolvimento da Educação Física com a criação de graduações distintas, e a terceira (E) revela a adoção de uma posição crítica diante dessa divisão, uma vez que o Colaborador não ficou convencido pelos argumentos que embasaram o processo de criação dos dois cursos.

## 8 A PESQUISA DOCUMENTAL

Em consulta aos acervos documentais localizados no Arquivo Geral da UFSM e nas salas de arquivos do Centro de Educação Física, entre os meses de maio e agosto de 2016, foram localizados, fotografados e impressos 9.671 (nove mil seiscentos e setenta e um) documentos que passaram a compor uma das frentes de estudo sobre a organização e funcionamento histórico da Instituição. Com base nas informações gerais que continham foram construídos quadros de referência que levaram, entre outras coisas, à construção de doze categorias, abordadas diretamente nesse capítulo: Teses<sup>172</sup>, Dissertações, Documentos Relacionados aos Currículos, Catálogos, Ementários da UFSM, Planos Estratégicos, Ofícios, Projetos, Solicitações, Listas de Disciplinas Curriculares, Relatórios, e Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Uma série de lacunas temáticas e períodos temporais não puderam ser contemplados com essa iniciativa devido à inexistência de registros nas documentações as quais se teve acesso. Aparentemente, isso ocorreu por problemas enfrentados pelo próprio Centro na forma como o armazenamento das informações ocorre. Ao contrário do Arquivo Geral da UFSM, onde há elevado grau de profissionalismo no trabalho, os documentos, as caixas que os acondicionam e as duas salas destinadas ao arquivo documental no CEFD apresentavam condições precárias, de forma que muitos dados estavam ilegíveis ou apenas parcialmente íntegros.

Apesar disso, foram encontradas várias informações que auxiliam a compreender parte das ações institucionais na formação dos alunos ao longo dos anos, de modo que passamos a apresentá-las na sequência. Inicialmente, enfatizando dados numéricos que foram convertidos em gráficos. Isso foi realizado nos casos em que houve número expressivo de subcategorias a serem apresentadas com referência a um mesmo período temporal, especificamente no caso dos Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão, Teses e Dissertações. Esses foram subdivididos conforme a área disciplinar apresentada nos diferentes trabalhos encontrados – a partir dos títulos, dos resumos, dos objetivos e das palavras chave das produções.

Para os demais documentos considerados – Documentos Relacionados aos Currículos, Catálogos, Ementários da UFSM, Planos Estratégicos, Ofícios, Projetos, Convênios, Listas de

---

<sup>172</sup> Mesmo compreendendo o caráter bibliográfico das teses e dissertações produzidas por meio do Programa de Pós-Graduação do CEFD, julgou-se oportuno apresentar esses dados no capítulo correspondente à apreciação documental, o que se deve muito mais ao formato de apresentação adotado, do que qualquer implicação relacionada aos conteúdos que trazem. Ademais, as primeiras listas de teses e dissertações foram encontradas nos arquivos históricos localizados no CEFD. Somente em momento posterior essas informações foram complementadas com a consulta à Biblioteca Central da UFSM, que reúne esse tipo de produção acadêmica.

Disciplinas Curriculares, Relatórios – houve apresentação textual com base nos sentidos identificados, principalmente, a partir da lógica interna dos conteúdos, dos conceitos-chave e da relevância das informações para compreensão da temática de pesquisa, sendo, em alguns casos, oportuna a consideração de índices percentuais para a melhor compreensão das ocorrências.

## 8.1 TRABALHOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Foram encontrados 1362 (mil trezentos e sessenta e dois) registros sobre trabalhos relacionados ao ensino, pesquisa e extensão realizados por alunos e professores do CEFD/UFSM em eventos como Jornadas, Simpósios, Congressos, Seminários e Encontros. Para o estudo desses documentos procedeu-se o estabelecimento de categorias baseadas no ano de publicação, na natureza do trabalho – se pesquisa, ensino ou extensão – e na centralidade dos campos disciplinares a partir dos quais foram produzidos, considerando-se o contexto da Educação Física<sup>173</sup>. Neste último caso, foram levados em conta, sempre que possível, o título da obra, o resumo, os objetivos, as palavras-chave e o departamento, laboratório ou linha de pesquisa a qual se encontrava vinculado<sup>174</sup>.

Uma vez organizadas em categorias, o estudo das publicações permitiu a compreensão de algumas prevalências passíveis de serem traduzidas em números e que ajudam a ilustrar uma fração do panorama de trabalho no CEFD no período a que fazem referência. Foram encontrados registros de publicações referentes às décadas de 1970, 1980, 1990 e início dos anos 2000.

Em 1974 há registro de 1 (um) trabalho sobre Ginástica.

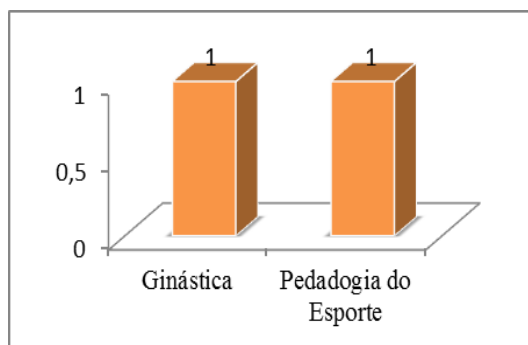
Em 1975, 1 (um) trabalho sobre Ginástica e 1 (um) trabalho sobre Pedagogia do Esporte.

### Gráfico 1 – Trabalhos de Ensino, pesquisa e extensão – 1975

---

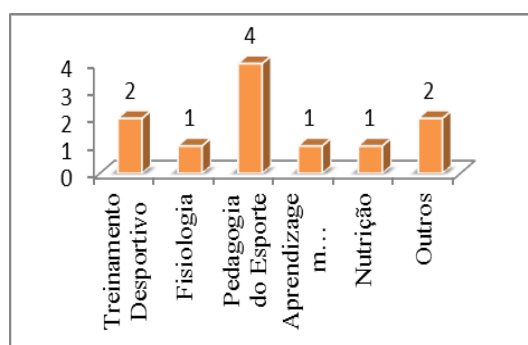
<sup>173</sup> Com exceção das publicações relacionadas ao trabalho com a chamada terceira Idade. Como essa população não está no foco da pesquisa, todas as referências ao trabalho com idosos foram reunidas sob essa denominação: Terceira Idade, independentemente dos diferentes campos disciplinares nos quais se basearam as publicações.

<sup>174</sup> Em relação aos trabalhos de 1999 e 2001, a classificação ocorreu somente a partir dos títulos apresentados, uma vez que foram localizadas apenas as listas das produções acadêmicas. Por esse motivo, a categoria 'Outros' teve números finais mais expressivos. Essa foi a escolha adotada diante da dificuldade em se estabelecer a centralidade do campo disciplinar das obras. Aliás, ao longo de toda a avaliação documental esse foi o critério adotado para a construção dessa categoria.



Em 1976 há 11 (onze) registros de trabalhos/projetos em 6 (seis) áreas: Treinamento Desportivo (dois trabalhos), Fisiologia (um trabalho), Pedagogia do Esporte (quatro trabalhos), Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (um trabalho), Nutrição (um trabalho) e Outros<sup>175</sup> (dois trabalhos).

Gráfico 2 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1976

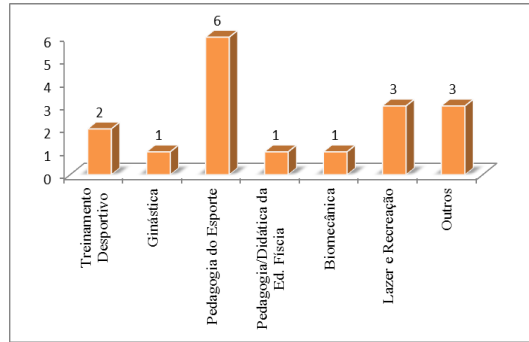


Em 1977 encontramos 17 (dezesete) trabalhos/projetos em 7 (sete) áreas: Treinamento Desportivo (dois trabalhos), Ginástica (um trabalho), Pedagogia do Esporte (seis trabalhos), Pedagogia/Didática da Educação Física (um trabalho), Biomecânica (um trabalho), Lazer e Recreação (três trabalhos) e Outros (três trabalhos).

Gráfico 3 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1977

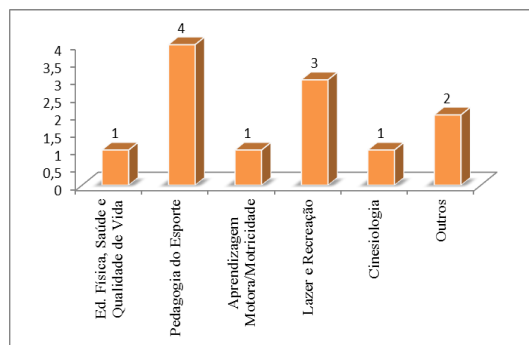
<sup>175</sup> Sob essa terminologia foram contabilizados trabalhos que não apresentaram informações suficientes para se definir uma classificação precisa em uma área/disciplina.





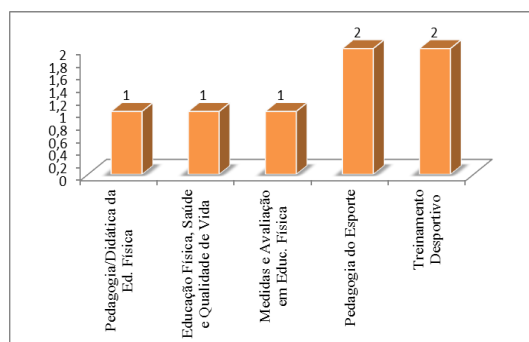
Em 1978 encontramos 12 (doze) trabalhos/projetos em 6 (seis) áreas: Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida (um trabalho), Pedagogia do Esporte (quatro trabalhos), Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (um trabalho), Lazer e Recreação (três trabalhos), Cinesiologia (um trabalho) e Outros (dois trabalhos).

Gráfico 4 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1978



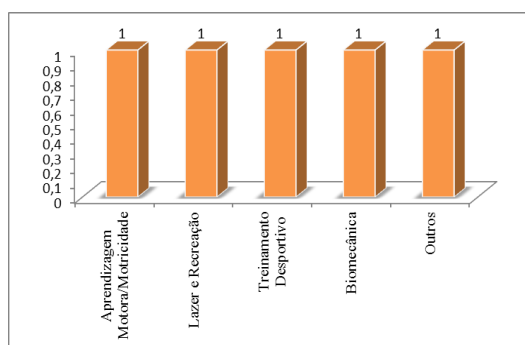
Em 1979, há registros de 7 (sete) trabalhos/projetos em 5 (cinco) áreas: Pedagogia/Didática da Educação Física (um trabalho), Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida (um trabalho), Medidas e Avaliação em Educação Física (um trabalho), Pedagogia do Esporte (dois trabalhos) e Treinamento Desportivo (dois trabalhos).

Gráfico 5 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1979



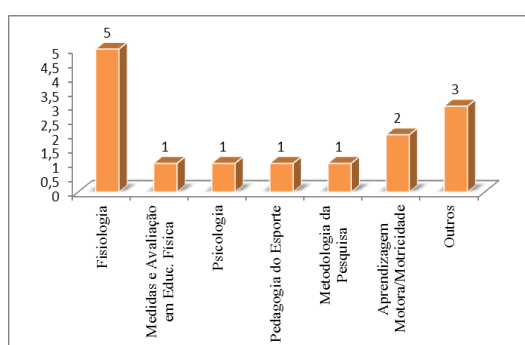
Em 1980, encontramos 5 (cinco) trabalhos/projetos em 5 (cinco) áreas: Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (um trabalho), Lazer e Recreação (um trabalho), Treinamento Desportivo (um trabalho), Biomecânica (um trabalho) e Outros (um trabalho).

Gráfico 6 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1980



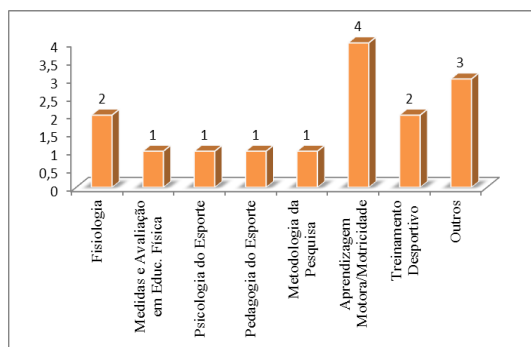
Em 1981, há 14 (quatorze) trabalhos/projetos classificados em 7 (sete) áreas: Fisiologia (cinco trabalhos), Medidas e Avaliação em Educação Física (um trabalho), Psicologia (um trabalho), Pedagogia do Esporte (um trabalho) Metodologia da Pesquisa (um trabalho), Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (dois trabalhos) e Outros (três trabalhos).

Gráfico 7 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1981



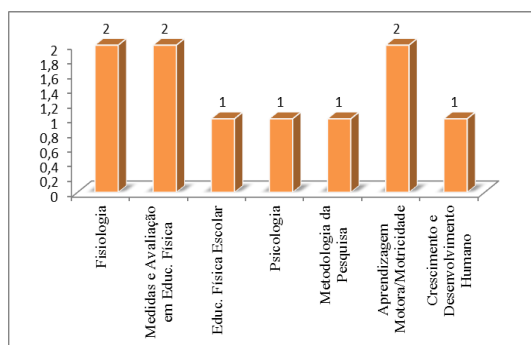
Em 1982, foram 15 (quinze) trabalhos/projetos em 8 (oito) áreas: Fisiologia (dois trabalhos), Medidas e Avaliação em Educação Física (um trabalho), Psicologia do Esporte (um trabalho), Pedagogia do Esporte (um trabalho), Metodologia da Pesquisa (um trabalho), Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (quatro trabalhos), Treinamento Desportivo (dois trabalhos) e Outros (três trabalhos).

Gráfico 8 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1982



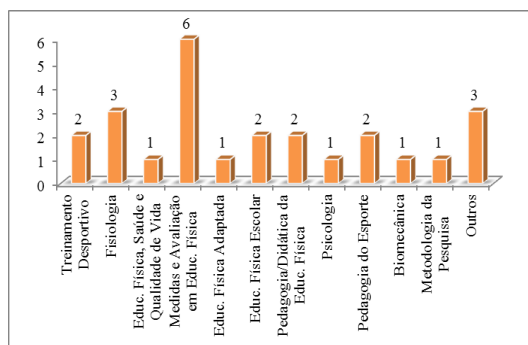
Em 1983, foram 10 (dez) trabalhos/projetos em 7 (sete) áreas: Fisiologia (dois trabalhos), Medidas e Avaliação em Educação Física (dois trabalhos), Educação Física Escolar (um trabalho), Psicologia (um trabalho), Metodologia da Pesquisa (um trabalho), Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (dois trabalhos) e Crescimento e Desenvolvimento Humano (um trabalho).

Gráfico 9 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1983



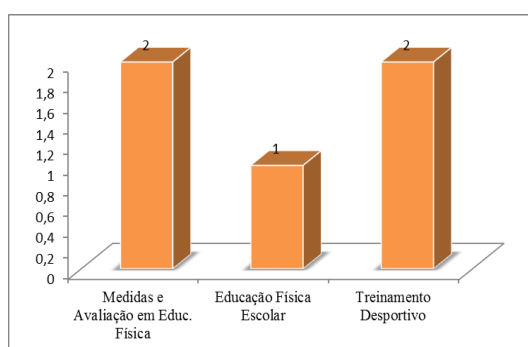
Em 1984 foram 25 (vinte e cinco) trabalhos/projetos em 12 (doze) áreas: Treinamento Desportivo (dois trabalhos), Fisiologia (três trabalhos), Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida (um trabalho), Medidas e Avaliação em Educação Física (seis trabalhos), Educação Física Adaptada (um trabalho), Educação Física Escolar (dois trabalhos), Pedagogia/Didática da Educação Física (dois trabalhos), Psicologia (um trabalho), Pedagogia do Esporte (dois trabalhos), Biomecânica (um trabalho), Metodologia da Pesquisa (um trabalho) e Outros (três trabalhos).

Gráfico 10 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1984



Em 1985 foram 5 (cinco) trabalhos/projetos publicados em 3 (três) áreas: Medidas e Avaliação em Educação Física (dois trabalhos), Educação Física Escolar (um trabalho) e Treinamento Desportivo (dois trabalhos).

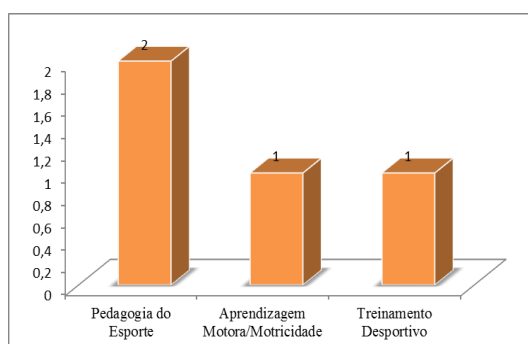
Gráfico 11 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1985



Em 1986, foram encontrados 2 (dois) trabalhos/projetos em Fisiologia.

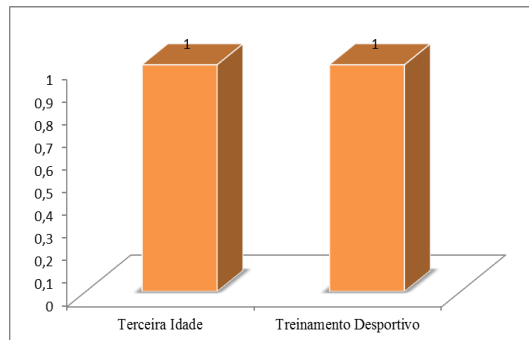
Em 1988 foram encontrados 4 (quatro) trabalhos/projetos em 3 (três) áreas: Pedagogia do Esporte (dois trabalhos), em Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (um trabalho) e em Treinamento Desportivo (um trabalho).

Gráfico 12 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1988



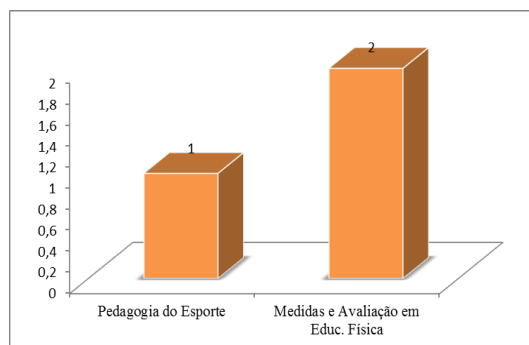
Em 1989, foi encontrado 1 (um) trabalho/projeto relacionado à Terceira Idade e 1 (um) trabalho em Treinamento Desportivo.

Gráfico 13 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1989



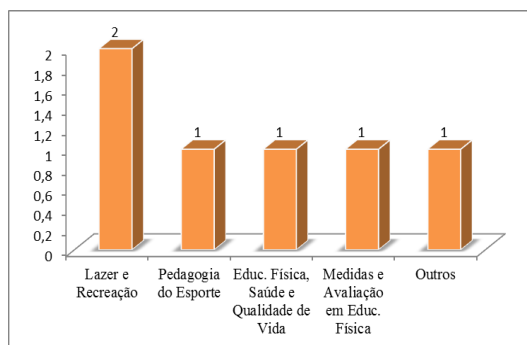
Em 1990, foi encontrado 1 (um) trabalho/projeto em Pedagogia do Esporte e 2 (dois) trabalhos em Medidas e Avaliação em Educação Física.

Gráfico 14 - Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1990



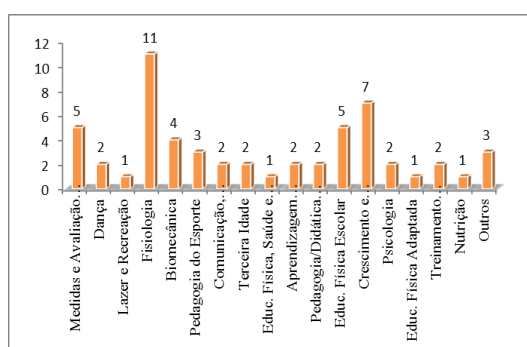
Em 1991 foram encontrados 6 (seis) trabalhos/projetos em 5 (cinco) áreas: Lazer e Recreação (dois trabalhos), Pedagogia do Esporte (um trabalho), Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida (um trabalho), Medidas e Avaliação em Educação Física (um trabalho) e Outros (um trabalho).

Gráfico 15 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1991



Em 1992, foram 56 (cinquenta e seis) trabalhos/projetos em 18 (dezoito) áreas: Medidas e Avaliação em Educação Física (cinco trabalhos), Dança (dois trabalhos), Lazer e Recreação (um trabalho), Fisiologia (onze trabalhos), Biomecânica (quatro trabalhos), Pedagogia do Esporte (três trabalhos), Comunicação, Movimento e Mídia (dois trabalhos), Terceira Idade (dois trabalhos), Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida (um trabalho), Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (dois trabalhos), Pedagogia/Didática da Educação Física (dois trabalhos), Educação Física Escolar (cinco trabalhos), Crescimento e Desenvolvimento Humano (sete trabalhos), Psicologia (dois trabalhos), Educação Física Adaptada (um trabalho), Treinamento Desportivo (dois trabalhos), Nutrição (um trabalho) e Outros (três trabalhos).

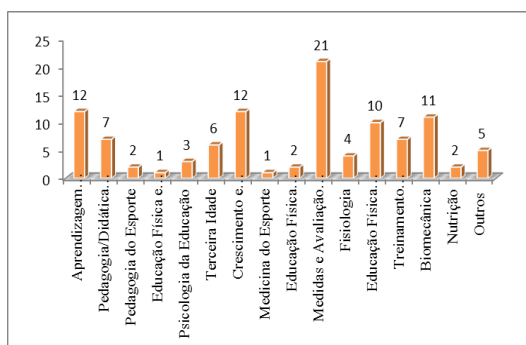
Gráfico 16 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1992



Em 1993, foram 106 (cento e seis) trabalhos/projetos classificados em 16 (dezesseis) categorias: Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (doze trabalhos), Pedagogia/Didática da Educação Física (sete trabalhos), Pedagogia do Esporte (dois trabalhos), Educação Física e Saúde (um trabalho), Psicologia da Educação (três trabalhos), Terceira Idade (seis trabalhos), Crescimento e Desenvolvimento Humano (doze trabalhos), Medicina do Esporte (um trabalho), Educação Física Adaptada (dois trabalhos), Medidas e Avaliação em Educação Física (vinte e um trabalhos), Fisiologia (quatro trabalhos), Educação Física Escolar (dez

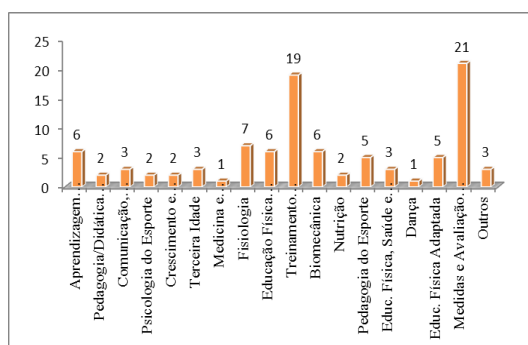
trabalhos), Treinamento Desportivo (sete trabalhos), Biomecânica (onze trabalhos), Nutrição (dois trabalhos), e Outros<sup>176</sup> (cinco trabalhos).

Gráfico 17 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1993



Em 1994 foram 97 (noventa e sete) trabalhos/projetos em 18 (dezoito) áreas: Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (seis trabalhos), Pedagogia/Didática da Educação Física (dois trabalhos), Comunicação, Movimento e Mídia (três trabalhos), Psicologia do Esporte (dois trabalhos), Crescimento e Desenvolvimento Humano (dois trabalhos), Terceira Idade (três trabalhos), Medicina Esportiva (um trabalho), Educação Física Adaptada (cinco trabalhos), Medidas e Avaliação em Educação Física (vinte e um trabalhos), Fisiologia (sete trabalhos), Educação Física Escolar (seis trabalhos), Treinamento Desportivo (dezenove trabalhos), Biomecânica (seis trabalhos), Nutrição (dois trabalhos), Pedagogia do Esporte (cinco trabalhos), Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida (três trabalhos), Dança (um trabalho) e Outros (três trabalhos).

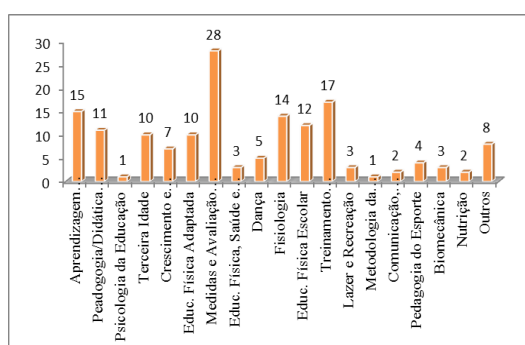
Gráfico 18 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1994



<sup>176</sup> Essa classificação se deve a dificuldades de delimitação de uma área específica da Educação Física a qual o trabalho está relacionado. Exemplo disso são os trabalhos: ‘Sensorização Eletrônica da Raquete de Padel’, ‘Desenvolvimento de Interface e Software para o Sistema MLS’ e ‘Proposta de Redimensionamento do Espaço Físico do Centro de Educação Física e Desportos.

Em 1995 foram 156 (cento e cinquenta e seis) trabalhos/projetos em 19 (dezenove) áreas: Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (quinze trabalhos), Pedagogia/Didática da Educação Física (onze trabalhos), Psicologia da Educação (um trabalho), Terceira Idade (dez trabalhos), Crescimento e Desenvolvimento Humano (sete trabalhos), Educação Física Adaptada (dez trabalhos), Medidas e Avaliação em Educação Física (vinte e oito trabalhos), Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida (três trabalhos), Dança (cinco trabalhos), Fisiologia (quatorze trabalhos), Educação Física Escolar (doze trabalhos), Treinamento Desportivo (dezessete trabalhos), Lazer e Recreação (três trabalhos), Metodologia da Pesquisa (um trabalho), Comunicação, Movimento e Mídia (dois trabalhos), Pedagogia do Esporte (quatro trabalhos), Biomecânica (três trabalhos), Nutrição (dois trabalhos), e Outros (oito trabalhos).

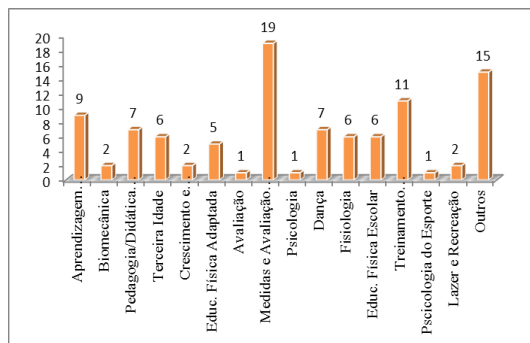
Gráfico 19 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1995



Em 1996 foram 100 (cem) trabalhos/projetos em 16 (dezesseis) áreas: Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (nove trabalhos), Biomecânica (dois trabalhos), Pedagogia/Didática da Educação Física (sete trabalhos), Terceira Idade (seis trabalhos), Crescimento e Desenvolvimento Humano (dois trabalhos), Educação Física Adaptada (cinco trabalhos), Avaliação em Educação Física (um trabalho), Medidas e Avaliação em Educação Física (dois trabalhos), Psicologia (um trabalho), Dança (sete trabalhos), Fisiologia (seis trabalhos), Educação Física Escolar (seis trabalhos), Treinamento Desportivo (onze trabalhos), Psicologia do Esporte (um trabalho), Lazer e Recreação (dois trabalhos) e Outros (quinze trabalhos).

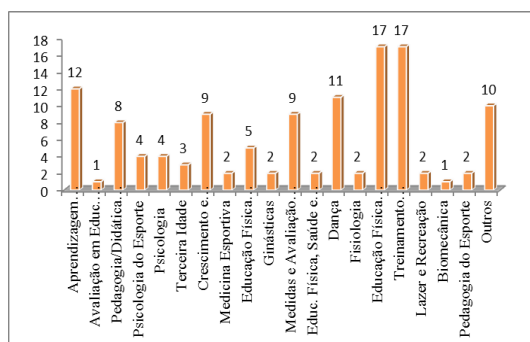
Gráfico 20 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão - 1996





Em 1997 foram 123 (cento e vinte e três) trabalhos/projetos em 20 (vinte) áreas: Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (doze trabalhos), Avaliação em Educação Física (um trabalho), Pedagogia/Didática da Educação Física (oito trabalhos), Psicologia do Esporte (quatro trabalhos), Psicologia (quatro trabalhos), Terceira Idade (três trabalhos), Crescimento e Desenvolvimento Humano (nove trabalhos), Medicina Esportiva (dois trabalhos), Educação Física Adaptada (cinco trabalhos), Ginásticas (dois trabalhos), Medidas e Avaliação em Educação Física (nove trabalhos), Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida (dois trabalhos), Dança (onze trabalhos), Fisiologia (dois trabalhos), Educação Física Escolar (dezessete trabalhos), Treinamento Desportivo (dezessete trabalhos), Lazer e Recreação (dois trabalhos), Biomecânica (um trabalho), Pedagogia do Esporte (dois trabalhos) e Outros (dez trabalhos).

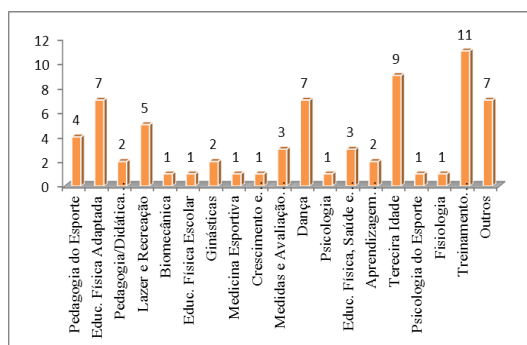
Gráfico 21 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1997



Em 1998 foram 69 (cinquenta e nove) trabalhos/projetos em 19 (dezenove) áreas: Pedagogia do Esporte (quatro trabalhos), Educação Física Adaptada (sete trabalhos), Pedagogia/Didática da Educação Física (dois trabalhos), Lazer e Recreação (cinco trabalhos), Biomecânica (um trabalho), Educação Física Escolar (um trabalho), Ginásticas (dois trabalhos), Medicina Esportiva (um trabalho), Crescimento e Desenvolvimento Humano (um trabalho), Medidas e Avaliação em Educação Física (três trabalhos), Dança (sete trabalhos),

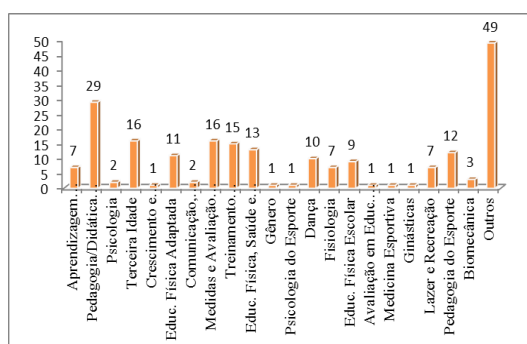
Psicologia (um trabalho), Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida (três trabalhos), Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (dois trabalhos), Terceira Idade (nove trabalhos), Psicologia do Esporte (um trabalho), Fisiologia (um trabalho), Treinamento Desportivo (onze trabalhos) e Outros (sete trabalhos).

Gráfico 22 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1998



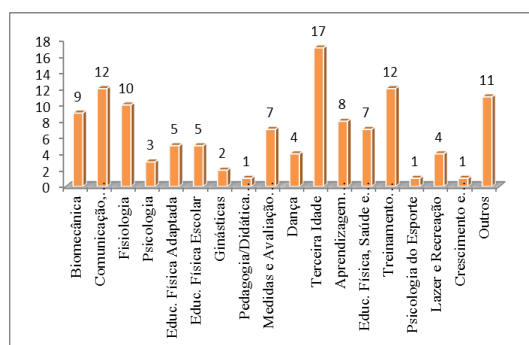
Em 1999 foram 214 (duzentos e quatorze) trabalhos/projetos em 22 (vinte e duas) áreas: Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (sete trabalhos), Pedagogia/Didática da Educação Física (vinte e nove trabalhos), Psicologia (dois trabalhos), Terceira Idade (dezesseis trabalhos), Crescimento e Desenvolvimento Humano (um trabalho), Educação Física Adaptada (onze trabalhos), Comunicação, Movimento e Mídia (dois trabalhos), Medidas e Avaliação em Educação Física (dezesseis trabalhos), Treinamento Desportivo (quinze trabalhos), Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida (treze trabalhos), Gênero (um trabalho), Psicologia do Esporte (um trabalho), Dança (dez trabalhos), Fisiologia (sete trabalhos), Educação Física Escolar (nove trabalhos), Avaliação em Educação Física (um trabalho), Medicina Esportiva (um trabalho), Ginásticas (um trabalho), Lazer e Recreação (sete trabalhos), Pedagogia do Esporte (doze trabalhos), Biomecânica (três trabalhos) e Outros (quarenta e nove trabalhos).

Gráfico 23 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 1999



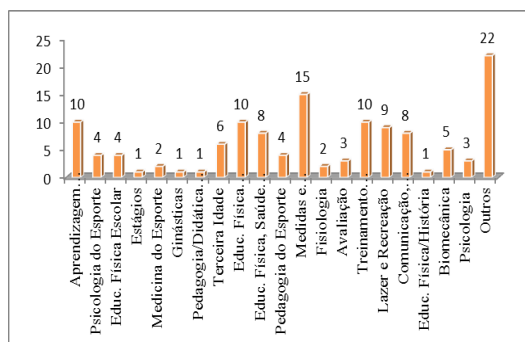
Em 2000, foram 119 (cento e dezenove) trabalhos/projetos em 18 (dezoito) áreas: Biomecânica (nove trabalhos), Comunicação, Movimento e Mídia (doze trabalhos), Fisiologia (dez trabalhos), Psicologia (três trabalhos), Educação Física Adaptada (cinco trabalhos), Educação Física Escolar (cinco trabalhos), Ginásticas (dois trabalhos), Pedagogia/Didática da Educação Física (um trabalho), Medidas e Avaliação em Educação Física (sete trabalhos), Dança (quatro trabalhos), Terceira Idade (dezesete trabalhos), Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (oito trabalhos), Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida (sete trabalhos), Treinamento Desportivo (doze trabalhos), Psicologia do Esporte (um trabalho), Lazer e Recreação (quatro trabalhos), Crescimento e Desenvolvimento Humano (um trabalho) e Outros (onze trabalhos).

Gráfico 24 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 2000



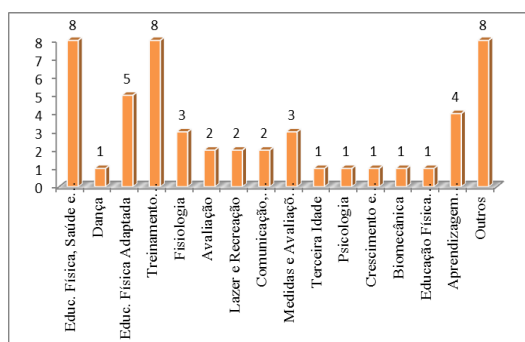
Já em 2001, foram 129 (cento e vinte e nove) trabalhos/projetos em 21 (vinte e uma) áreas: Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (dez trabalhos), Psicologia do Esporte (quatro trabalho), Estágios (um trabalho), Medicina do Esporte (dois trabalhos), Ginásticas (um trabalho), Pedagogia/Didática da Educação Física (um trabalho), Terceira Idade (seis trabalhos), Educação Física Adaptada (dez trabalhos), Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida (oito trabalhos), Pedagogia do Esporte (quatro trabalhos), Medidas e Avaliação em Educação Física (quinze trabalhos), Fisiologia (dois trabalhos), Avaliação em Educação Física (três trabalhos), Educação Física Escolar (quatro), Treinamento Desportivo (dez trabalhos), Lazer e Recreação (nove trabalhos), Comunicação, Movimento e Mídia (oito trabalhos), Educação Física/História (um trabalho), Biomecânica (cinco trabalhos), Psicologia (três trabalhos) e Outros (vinte e dois trabalhos).

Gráfico 25 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 2001



Em 2002 foram 51 (cinquenta e um) trabalhos/projetos desenvolvidos em 16 (dezesseis) áreas: Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida (oito trabalhos), Dança (um trabalho), Educação Física Adaptada (cinco trabalhos), Treinamento Desportivo (oito trabalhos), Fisiologia (três trabalhos), Avaliação em Educação Física (dois trabalhos), Lazer e Recreação (dois trabalhos), Comunicação, Movimento e Mídia (dois trabalhos), Medidas e Avaliação em Educação Física (três trabalhos), Terceira Idade (um trabalho), Psicologia (um trabalho), Crescimento e Desenvolvimento Humano (um trabalho), Biomecânica (um trabalho), Educação Física Escolar (um trabalho), Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (quatro trabalhos) e Outros (oito trabalhos).

Gráfico 26 – Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – 2002



Em 2003, foi encontrado 1 (um) trabalho relacionado a Terceira Idade.

Atentando-se para a distribuição dessas produções a partir da separação em Trabalhos de Ensino, Trabalhos de Extensão e Trabalhos de Pesquisa, temos o seguinte quadro:

- Em 1974, 1 (um) trabalho de Pesquisa;
- Em 1975, 2 (dois) trabalhos de Pesquisa;
- Em 1976, dos 11 (onze) trabalhos, 10 (dez) foram de Pesquisa e 1 (um) de Extensão;

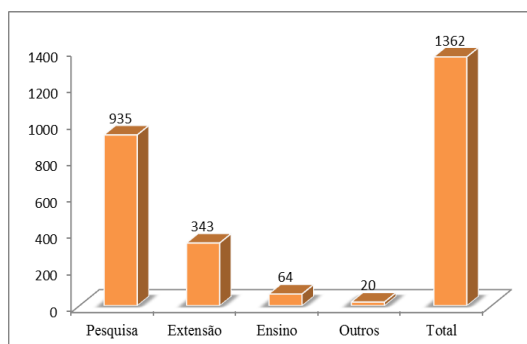
- Em 1977, dos 17 trabalhos, 9 (nove) foram de Pesquisa, 2 (dois) de Ensino, 4 (quatro) de Extensão e 2 (dois) na categoria Outros<sup>177</sup>;
- Em 1978, dos 12 (doze) trabalhos, 9 (nove) foram de Pesquisa, 1 (um) de Ensino e 2 (dois) de Extensão;
- Em 1979, dos 7 (sete) trabalhos, 6 (seis) foram de Pesquisa e 1 (um) de Ensino;
- Em 1980, dos 5 (cinco) trabalhos, 2 (dois) foram de Pesquisa, 2 (dois) de Extensão e 1 (um) de Ensino;
- Em 1981, dos 14 (quatorze) trabalhos, 13 (treze) foram de Pesquisa e 1 (um) na categoria Outros;
- Em 1982, dos 15 (quinze) trabalhos, 12 (doze) foram de pesquisa, 2 (dois) de Ensino e 1 (um) de Extensão;
- Em 1983, dos 10 (dez) trabalhos, 9 (nove) foram de Pesquisa e 1 (um) na categoria Outros;
- Em 1984, dos 25 (vinte e cinco) trabalhos, 19 (dezenove) foram de Pesquisa, 2 (dois) de Ensino, 2 (dois) de Extensão e 2 (dois) na categoria Outros;
- Em 1985, dos 5 (cinco) trabalhos, 3 (três) foram de Pesquisa e 2 (dois) de Ensino;
- Em 1986, foram 2 (dois) trabalhos de Ensino;
- Em 1988, dos 4 (quatro) trabalhos, 2 (dois) foram de Ensino e 2 (dois) de Extensão;
- Em 1989, dos 2 (dois) trabalhos, 1 (um) foi de Pesquisa e 1 (um) de Ensino;
- Em 1990, dos 3 (três) trabalhos, 2 (dois) foram de Pesquisa e 1 (um) de Extensão;
- Em 1991, dos 6 (seis) trabalhos, 4 (quatro) foram de Pesquisa e 2 (dois) de Extensão;
- Em 1992, dos 56 (cinquenta e seis) trabalhos, 48 (quarenta e oito) foram de Pesquisa, 1 (um) de Ensino, 6 (seis) de Extensão e 1 (um) na categoria Outros;
- Em 1993, dos 106 (cento e seis) trabalhos, 93 (noventa e três) foram de Pesquisa, 12 (doze) de Extensão e 1 (um) na categoria Outros;
- Em 1994, dos 97 (noventa e sete) trabalhos, 77 (setenta e sete) foram de Pesquisa, 16 (dezesesseis) de Extensão e 4 (quatro) de Ensino;
- Em 1995, dos 156 (cento e cinquenta e seis) trabalhos, 116 (cento e dezesseis) foram de Pesquisa, 35 (trinta e cinco) foram de Extensão, 3 (três) de Ensino e 2 (dois) na categoria Outros;

---

<sup>177</sup> Os trabalhos que não tiveram a sua natureza identificada a partir das informações disponíveis foram classificados na categoria 'Outros'.

- Em 1996, dos 100 (cem) trabalhos, 81 (oitenta e um) foram de Pesquisa, 16 (dezesesseis) de Extensão, 2 (dois) de Ensino e 1 (um) na categoria Outros;
- Em 1997, dos 123 (cento e vinte e três) trabalhos, 97 (noventa e sete) foram de Pesquisa, 21 (vinte e um) de Extensão, e 5 (cinco) de Ensino;
- Em 1998, dos 69 (sessenta e nove) trabalhos, 23 (vinte e três) foram de Pesquisa, 35 (trinta e cinco) de Extensão, 10 (dez) de Ensino e 1 (um) na categoria Outros;
- Em 1999, dos 214 (duzentos e quatorze) trabalhos, 125 (cento e vinte e cinco) foram de Pesquisa, 75 (setenta e cinco) de Extensão, 7 (sete) de Ensino e 7 (sete) na categoria Outros;
- Em 2000, dos 119 (cento e dezenove) trabalhos, 78 (setenta e oito) foram de Pesquisa, 33 (trinta e três) de Extensão e 8 (oito) de Ensino;
- Em 2001, dos 129 (cento e vinte e nove) trabalhos, 95 (noventa e cinco) foram de Pesquisa, 29 (vinte e nove) de Extensão e 5 (cinco) de Ensino;
- Em 2002, dos 51 (cinquenta e um) trabalhos, 48 (quarenta e oito) foram de Extensão, 2 (dois) foram de Ensino e 1 (um) na categoria Outros;
- Em 2003, foi encontrado 1 (um) trabalho de Ensino.

Gráfico 27 – Total de Trabalhos do Período - Ensino, Pesquisa, Extensão



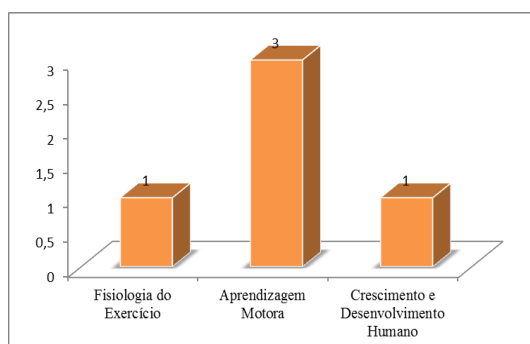
## 8.2 DISSERTAÇÕES

Foram encontradas 224 (duzentos e vinte e quatro) dissertações produzidas entre os anos de 1981 e 2004, abordando temáticas variadas. Destacaram-se, contudo, os trabalhos com foco na área técnica, como aqueles relacionados à Aprendizagem Motora/Motricidade Humana, e Medidas e Avaliação em Educação Física, entre outros. Apenas 27 (vinte e sete)

dissertações apresentaram foco em temáticas relacionadas à Educação Física Escolar, enquanto 52 (cinquenta e duas) abordaram questões relativas ao fenômeno esportivo.

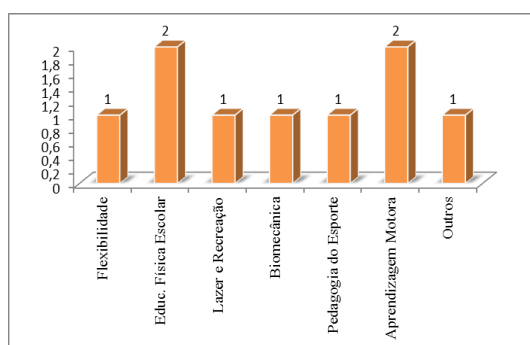
Em 1981, foram 5 (cinco) dissertações em 3 (três) áreas: Fisiologia do Exercício (uma dissertação), Aprendizagem Motora (três dissertações), e Crescimento e Desenvolvimento Humano (uma dissertação).

Gráfico 28 - Dissertações – 1981



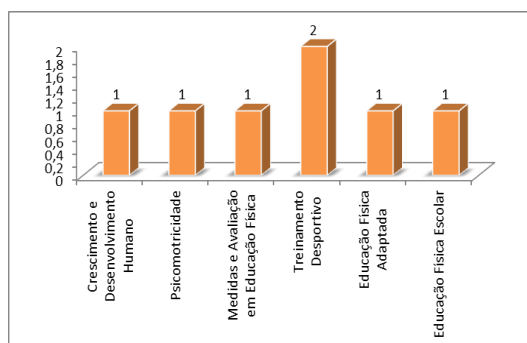
Em 1982, foram 9 (nove) dissertações em 7 (sete) áreas: Flexibilidade (uma dissertação), Educação Física Escolar (duas dissertações), Lazer e Recreação (uma dissertação), Biomecânica (uma dissertação), Pedagogia do Esporte (uma dissertação), Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (duas dissertações), e Outros (uma dissertação).

Gráfico 29 - Dissertações – 1982



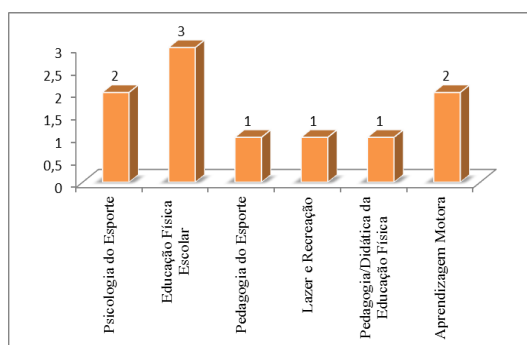
Em 1983, foram 7 (sete) dissertações em 6 (seis) áreas: Crescimento e Desenvolvimento Humano (uma dissertação), Psicomotricidade (uma dissertação), Medidas e Avaliação em Educação Física (uma dissertação), Treinamento Desportivo (duas dissertações), Educação Física Adaptada (uma dissertação), e Educação Física Escolar (uma dissertação).

Gráfico 30 - Dissertações – 1983



Em 1984, foram 10 (dez) dissertações em 6 (seis) áreas: Psicologia do Esporte (duas dissertações), Educação Física Escolar (três dissertações), Pedagogia do Esporte (uma dissertação), Lazer e Recreação (uma dissertação), Pedagogia/Didática da Educação Física (uma dissertação), e Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (duas dissertações).

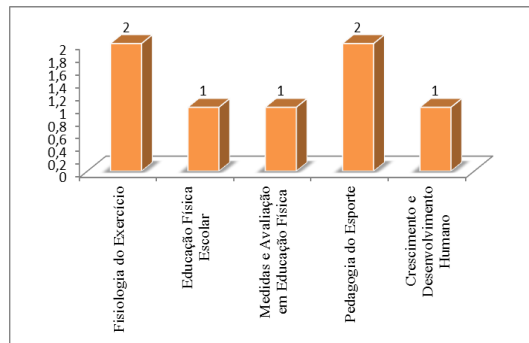
Gráfico 31 - Dissertações – 1984



Em 1985, foram 7 (sete) dissertações em 5 (cinco) áreas: Fisiologia do Exercício (duas dissertações), Educação Física Escolar (uma dissertação), Medidas e Avaliação em Educação Física (uma dissertação), Pedagogia do Esporte (duas dissertações), e Crescimento e Desenvolvimento Humano (uma dissertação).

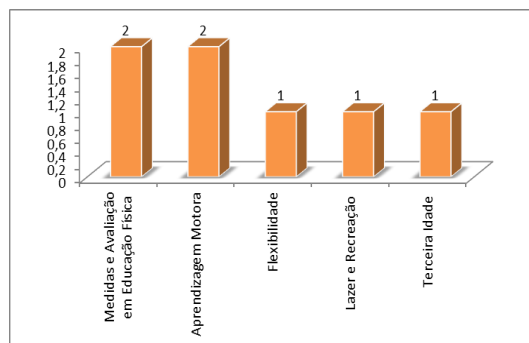
Gráfico 32 - Dissertações – 1985





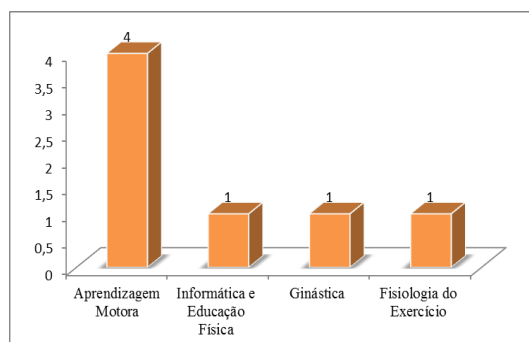
1986, foram 7 (sete) dissertações em 5 (cinco) áreas: Medidas e Avaliação em Educação Física (duas dissertações), Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (duas dissertações), Flexibilidade (uma dissertação), Lazer e Recreação (uma dissertação), e Terceira Idade (uma dissertação).

Gráfico 33 - Dissertações – 1986



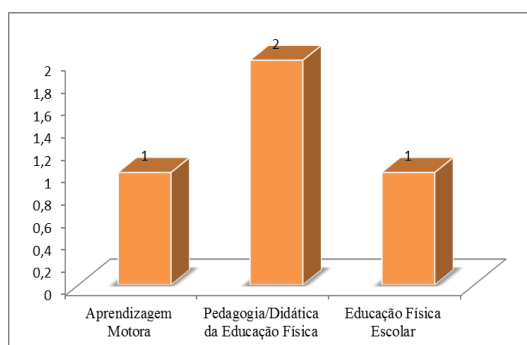
Em 1987, foram 7 (sete) dissertações em 4 (quatro) áreas: Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (quatro dissertações), Informática e Educação Física (uma dissertação), Ginástica (uma dissertação), e Fisiologia do Exercício (uma dissertação).

Gráfico 34 - Dissertações – 1987



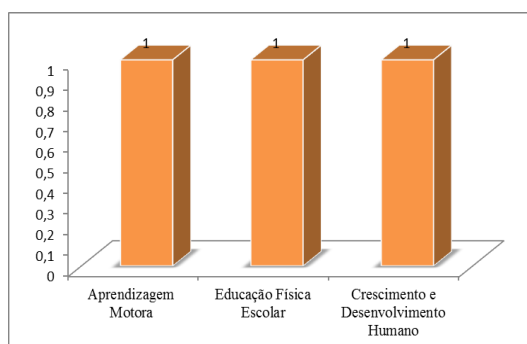
Em 1988, foram 4 (quatro) dissertações em 3 (três) áreas: Aprendizagem Motora/Motricidade humana (uma dissertação), Pedagogia/Didática da Educação Física (duas dissertações), e Educação Física Escolar (uma dissertação).

Gráfico 35 - Dissertações – 1988



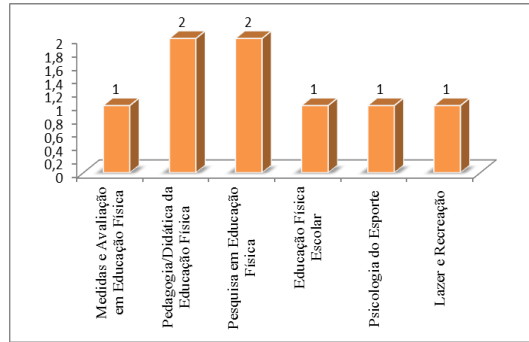
Em 1989, foram 3 (três) dissertações em 3 (três) áreas: Aprendizagem Motora/Motricidade humana (uma dissertação), Educação Física Escolar (uma dissertação), e Crescimento e Desenvolvimento Humano (uma dissertação).

Gráfico 36 - Dissertações – 1989



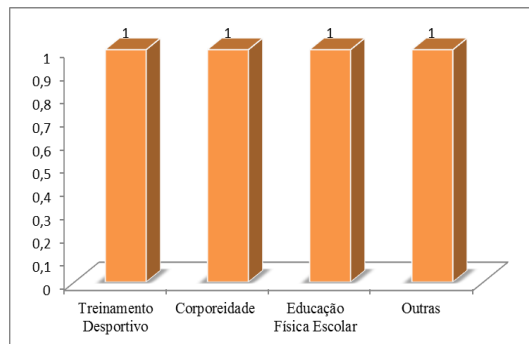
Em 1990, foram 8 (oito) dissertações em 6 (seis) áreas: Medidas e Avaliação em Educação Física (uma dissertação), Pedagogia/Didática da Educação Física (duas dissertações), Pesquisa em Educação Física (duas dissertações), Educação Física Escolar (uma dissertação), Psicologia do Esporte (uma dissertação), e Lazer e Recreação (uma dissertação).

Gráfico 37 - Dissertações – 1990



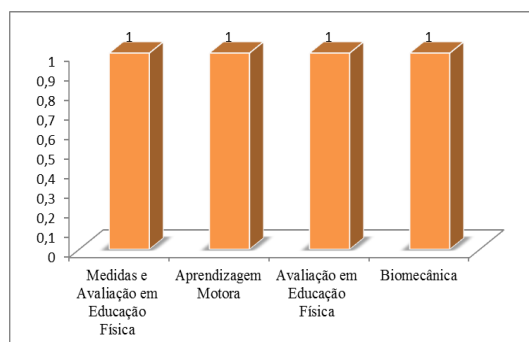
Em 1991, foram 4 (quatro) dissertações em 4 (quatro) áreas: Treinamento Desportivo (uma dissertação), Corporeidade (uma dissertação), Educação Física Escolar (uma dissertação), e Outras (uma dissertação).

Gráfico 38 - Dissertações – 1991



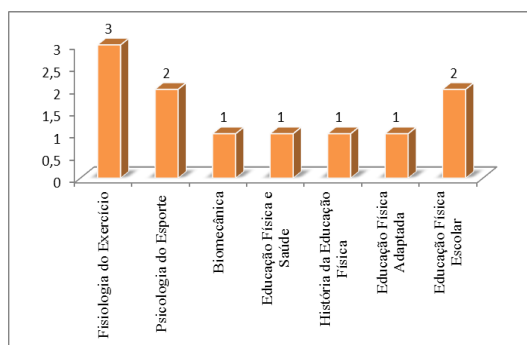
Em 1992, foram 4 (quatro) dissertações em 4 (quatro) áreas: Medidas e Avaliação em Educação Física (uma dissertação), Aprendizagem Motora/Motricidade humana (uma dissertação), Avaliação em Educação Física (uma dissertação), e Biomecânica (uma dissertação).

Gráfico 39 - Dissertações – 1992



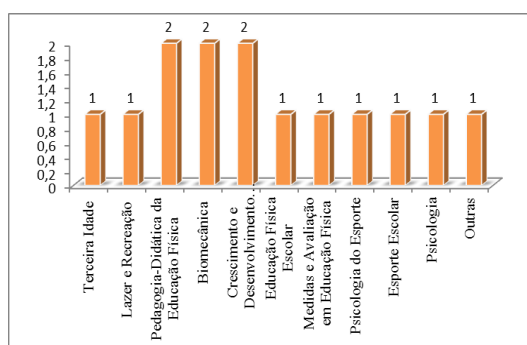
Em 1993, foram 11 (onze) dissertações em 7 (sete) áreas: Fisiologia do Exercício (três áreas), Psicologia do Esporte (duas dissertações), Biomecânica (uma dissertação), Educação Física e Saúde (uma dissertação), História da Educação Física (uma dissertação), Educação Física Adaptada (uma dissertação), e Educação Física Escolar (duas dissertações).

Gráfico 40 - Dissertações – 1993



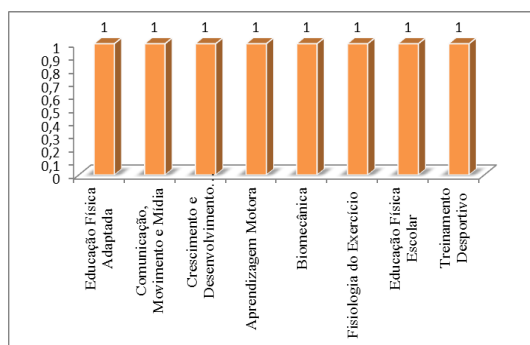
Em 1994, foram 14 (quatorze) dissertações em 11 (onze) áreas: Terceira Idade (uma dissertação), Lazer e Recreação (uma dissertação), Pedagogia/Didática da Educação Física (duas dissertações), Biomecânica (duas dissertações), Crescimento e Desenvolvimento Humano (duas dissertações), Educação Física Escolar (uma dissertação), Medidas e Avaliação em Educação Física (uma dissertação), Psicologia do Esporte (uma dissertação), Esporte Escolar (uma dissertação), Psicologia (uma dissertação), e Outras (uma dissertação).

Gráfico 41 - Dissertações – 1994



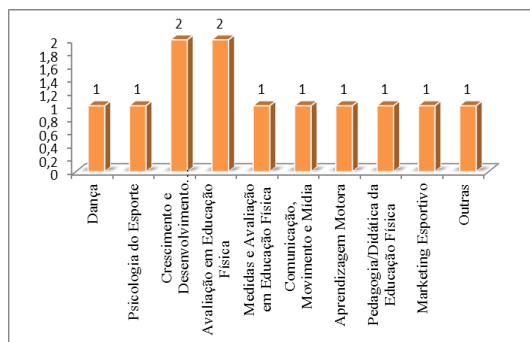
Em 1995, foram 8 (oito) dissertações em 8 (oito) áreas: Educação Física Adaptada (uma dissertação), Comunicação, Movimento e Mídia (uma dissertação), Crescimento e Desenvolvimento Humano (uma dissertação), Aprendizagem Motora (uma dissertação), Biomecânica (uma dissertação), Fisiologia do Exercício (uma dissertação), Educação Física Escolar (uma dissertação), e Treinamento Desportivo (uma dissertação).

Gráfico 42 - Dissertações – 1995



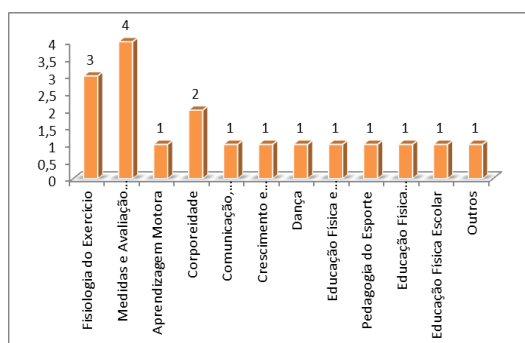
Em 1996, foram 12 (doze) dissertações em 10 (dez) áreas: Dança (uma dissertação), Psicologia do Esporte (uma dissertação), Crescimento e Desenvolvimento Humano (duas dissertações), Avaliação em Educação Física (duas dissertações), Medidas e Avaliação em Educação Física (uma dissertação), Comunicação, Movimento e Mídia (uma dissertação), Aprendizagem Motora/Motricidade humana (uma dissertação), Pedagogia/Didática da Educação Física (uma dissertação), Marketing Esportivo (uma dissertação), e Outras (uma dissertação).

Gráfico 43 - Dissertações – 1996



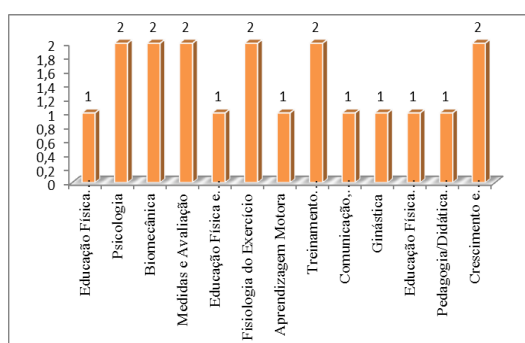
Em 1997, foram 18 (dezoito) dissertações em 12 (doze) áreas: Fisiologia do Exercício (três dissertações), Medidas e Avaliação em Educação Física (quatro dissertações), Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (uma dissertação), Corporeidade (duas dissertações), Comunicação, Movimento e Mídia (uma dissertação), Crescimento e Desenvolvimento Humano (uma dissertação), Dança (uma dissertação), Educação Física e Saúde (uma dissertação), Pedagogia do Esporte (uma dissertação), Educação Física Adaptada (uma dissertação), Educação Física Escolar (uma dissertação), e Outros (uma dissertação).

Gráfico 44 - Dissertações – 1997



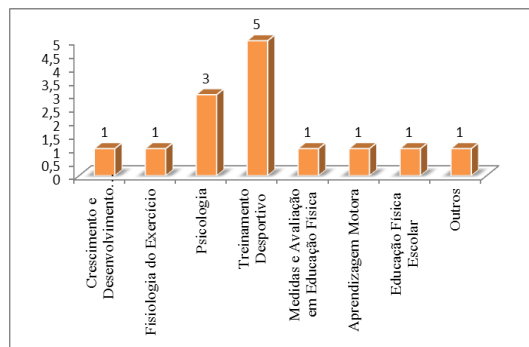
Em 1998, foram 19 (dezenove) dissertações em 13 (treze) áreas: Educação Física Adaptada (uma dissertação), Psicologia (duas dissertações), Biomecânica (duas dissertações), Medidas e Avaliação em Educação Física (duas dissertações), Educação Física e Saúde (uma dissertação), Fisiologia do Exercício (duas dissertações), Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (uma dissertação), Treinamento Desportivo (duas dissertações), Comunicação, Movimento e Mídia (uma dissertação), Ginástica (uma dissertação), Educação Física Escolar (uma dissertação), Pedagogia/Didática da Educação Física (uma dissertação), e Crescimento e Desenvolvimento Humano (duas dissertações).

Gráfico 45 - Dissertações – 1998



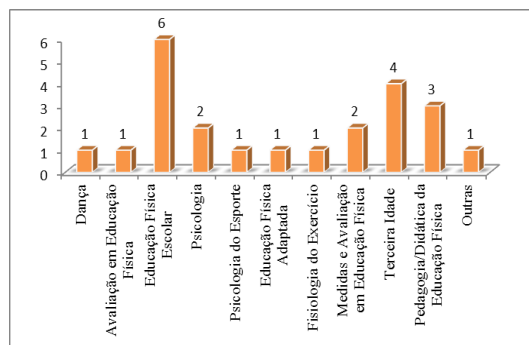
Em 1999, foram 14 (quatorze) dissertações em 8 (oito) áreas: Crescimento e Desenvolvimento Humano (uma dissertação), Fisiologia do Exercício (uma dissertação), Psicologia (três dissertações), Treinamento Desportivo (cinco dissertações), Medidas e Avaliação em Educação Física (uma dissertação), Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (uma dissertação), Educação Física Escolar (uma dissertação), e Outros (uma dissertação).

Gráfico 46- Dissertações – 1999



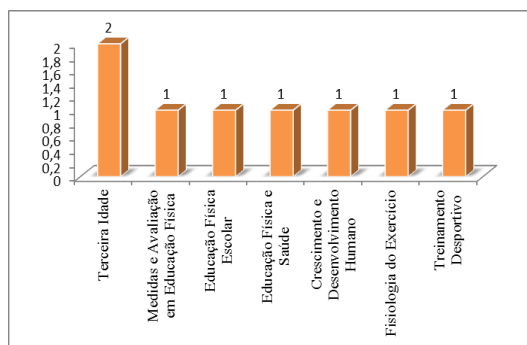
Em 2000, foram 23 (vinte e três) dissertações em 11 (onze) áreas: Dança (uma dissertação), Avaliação em Educação Física (uma dissertação), Educação Física Escolar (seis dissertações), Psicologia (duas dissertações), Psicologia do Esporte (uma dissertação), Educação Física Adaptada (uma dissertação), Fisiologia do Exercício (uma dissertação), Medidas e Avaliação em Educação Física (duas dissertações), Terceira Idade (quatro dissertações), Pedagogia/Didática da Educação Física (três dissertações), e Outras (uma dissertação).

Gráfico 47 - Dissertações – 2000



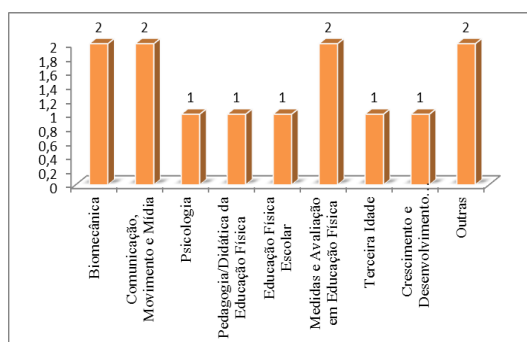
Em 2001, foram 8 (oito) dissertações em 7 (sete) áreas: Terceira Idade (duas dissertações), Medidas e Avaliação em Educação Física (uma dissertação), Educação Física Escolar (uma dissertação), Educação Física e Saúde (uma dissertação), Crescimento e Desenvolvimento Humano (uma dissertação), Fisiologia do Exercício (uma dissertação), e Treinamento Desportivo (uma dissertação).

Gráfico 48 - Dissertações – 2001



Em 2002, foram 13 (treze) dissertações em 9 (nove) áreas: Biomecânica (duas dissertações), Comunicação, Movimento e Mídia (duas dissertações), Psicologia (uma dissertação), Pedagogia/Didática da Educação Física (uma dissertação), Educação Física Escolar (uma dissertação), Medidas e Avaliação em Educação Física (duas dissertações), Terceira Idade (uma dissertação), Crescimento e Desenvolvimento Humano (uma dissertação), e Outras (duas dissertações).

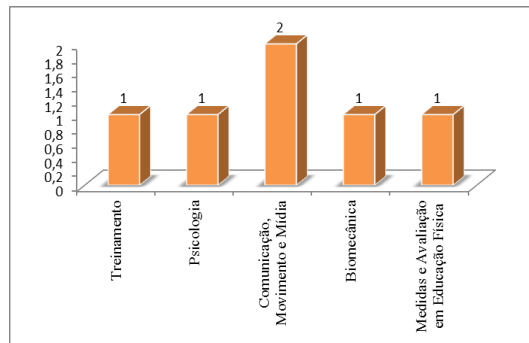
Gráfico 49 - Dissertações – 2002



Em 2003, foram 6 (seis) dissertações em 5 (cinco) áreas: Treinamento (uma dissertação), Psicologia (uma dissertação), Comunicação, Movimento e Mídia (duas dissertações), Biomecânica (uma dissertação), e Medidas e Avaliação em Educação Física (uma dissertação).

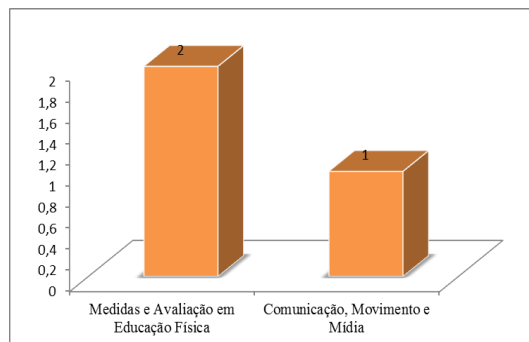
Gráfico 50 - Dissertações 2003





Em 2004, foram 3 (três) dissertações em 2 (duas) áreas: Medidas e Avaliação em Educação Física (duas dissertações), e Comunicação, Movimento e Mídia (uma dissertação).

Gráfico 51 - Dissertações 2004

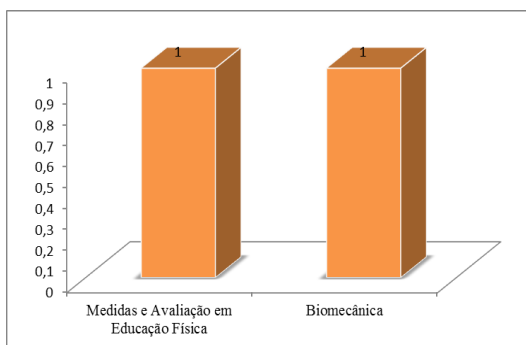


### 8.3 TESES DE DOUTORADO

A produção discente no Doutorado do CEFD envolveu um total de 45 (quarenta e cinco) teses elaboradas entre 1995 e 2004. Semelhante ao que ocorreu com as dissertações, esses trabalhos concentraram-se na área técnica, com foco em aspectos do Crescimento e Desenvolvimento Humano, da Fisiologia do Exercício, e de Medidas e Avaliação em Educação Física. Apenas 2 (duas) referiram-se ao contexto escolar e 6 (seis) contemplaram conteúdos de natureza esportiva.

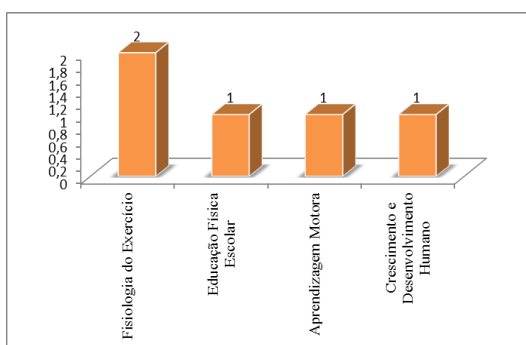
Em 1995, foram 2 (duas) teses em 2 (duas) áreas: Medidas e Avaliação em Educação Física (uma tese), e Biomecânica (uma tese).

Gráfico 52 - Teses de Doutorado – 1995



Em 1996, foram 5 (cinco) teses em 4 (quatro) áreas: Fisiologia do Exercício (duas teses), Educação Física Escolar (uma tese), Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (uma tese), e Crescimento e Desenvolvimento Humano (uma tese).

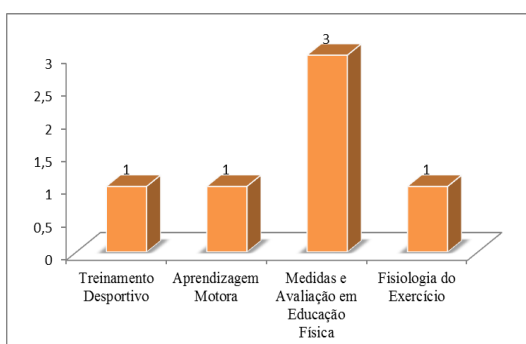
Gráfico 53 - Teses de Doutorado – 1996



Em 1998, foi encontrada uma tese em Pedagogia do Movimento Humano.

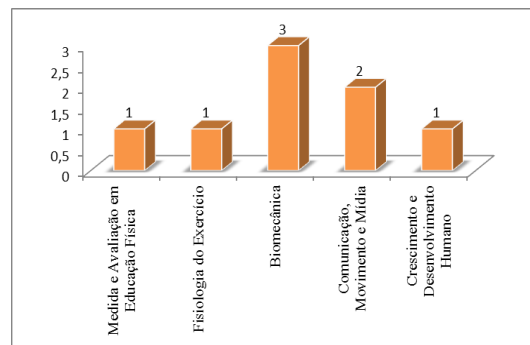
Em 1999, foram 6 (seis) teses em 4 (quatro) áreas: Treinamento Desportivo (uma tese), Aprendizagem Motora/Motricidade Humana (uma tese), Medidas e Avaliação em Educação Física (três teses), e Fisiologia do Exercício (uma tese).

Gráfico 54 - Teses de Doutorado – 1999



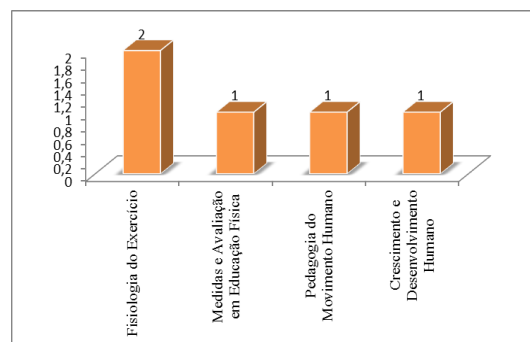
Em 2000, foram 8 (oito) teses em 5 (cinco) áreas: Medida e Avaliação em Educação Física (uma tese), Fisiologia do Exercício (uma tese), Biomecânica (três teses), Comunicação, Movimento e Mídia (duas teses), e Crescimento e Desenvolvimento Humano (uma tese).

Gráfico 55 - Teses de Doutorado – 2000



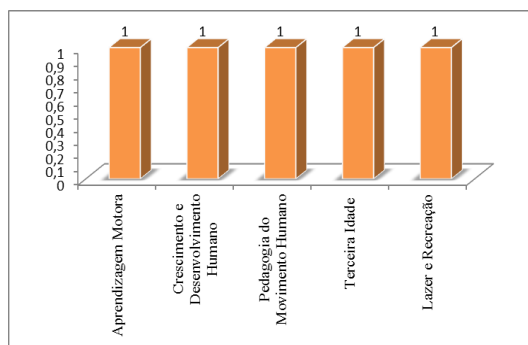
Em 2001, foram 5 (cinco) teses em 4 (quatro) áreas: Fisiologia do Exercício (duas teses), Medidas e Avaliação em Educação Física (uma tese), Pedagogia do Movimento Humano (uma tese), e Crescimento e Desenvolvimento Humano (uma tese).

Gráfico 56 - Teses de Doutorado – 2001



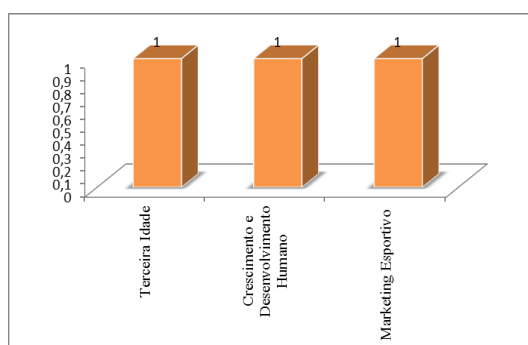
Em 2002, foram 5 (cinco) teses em 5 (cinco) áreas: Aprendizagem Motora (uma tese), Crescimento e Desenvolvimento Humano (uma tese), Pedagogia do Movimento Humano (uma tese), Terceira Idade (uma tese), e Lazer e Recreação (uma tese).

Gráfico 57 - Teses de Doutorado – 2002



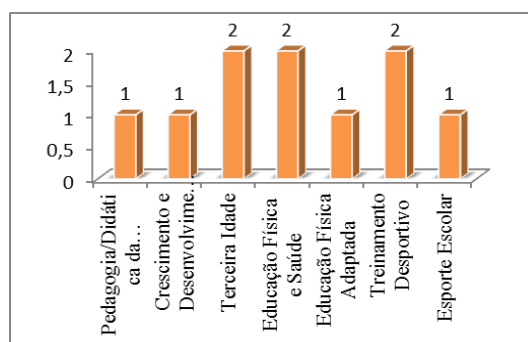
Em 2003, foram 3 (três) teses em 3 (três) áreas: Terceira Idade (uma tese), Crescimento e Desenvolvimento Humano (uma tese), e Marketing Esportivo (uma tese).

Gráfico 58 - Teses de Doutorado – 2003



Em 2004, foram 10 (dez) teses em 7 (sete) áreas: Pedagogia/Didática da Educação Física (uma tese), Crescimento e Desenvolvimento Humano (uma tese), Terceira Idade (duas teses), Educação Física e Saúde (duas teses), Educação Física Adaptada (uma tese), Treinamento Desportivo (duas teses), e Esporte Escolar (uma tese).

Gráfico 59 – Teses de Doutorado 2004



## 8.4 DOCUMENTOS RELACIONADOS A CURRÍCULOS

### 8.4.1 Escola Superior de Educação Física/Setor de Esportes/Projetos e Estruturas – 1969

Entre os documentos que apresentam informações acerca da constituição curricular do curso de Educação Física do CEFD, encontramos o arquivo intitulado ‘Escola Superior de Educação Física/Setor de Esportes/Projetos e Estruturas’, de autoria do Cap. Renato Brilhante Ustra. O documento consiste em um projeto elaborado a partir da solicitação do Magnífico Reitor da Universidade Federal de Santa Maria, em 17 de junho de 1969, conforme ofício “junto ao Comando da 3ª DI”. Naquela ocasião, buscava-se “auxílio e parecer especializado” a respeito da organização e estrutura da futura Escola Superior de Educação Física, de modo que o projeto trouxe previsão detalhada dos recursos físicos e materiais, da forma de organização e funcionamento institucional, além de pormenores sobre o currículo e o objetivo do novo curso da UFSM.

Entre as considerações iniciais no projeto, temos a compreensão de que:

Se à escola incumbe preparar indivíduos úteis a coletividade, se é traço de união que liga a família à sociedade, um meio de formação e ao mesmo tempo de transição, temos que lhe impor também a responsabilidade de preparação física dos indivíduos como uma obra de eugenia, como um processo de assegurar saúde, a beleza e a resistência da espécie, produzindo gerações vigorosas. (USTRA, 1969).

Estabelecia-se, desta forma, um objetivo primordial para a graduação em Educação Física, de modo que a projeção do seu organograma e as dimensões dos espaços necessários ao desenvolvimento das aulas se deu de acordo com a finalidade social a ser assumida pela nova instituição. Foi previsto, inclusive, o período em que as instalações necessitariam de ampliação, ao passo que estimava o ingresso de 60 (sessenta) alunos no primeiro ano de atividades, divididos em turmas de 30 (trinta).

No capítulo que tratava do currículo da Escola, há indicação da necessidade de agrupamento das matérias do futuro curso em três grupos, os chamados setores. Isso resultou na seguinte classificação: Setor das Matérias de Fundamento Biológico – Anatomia, Biometria, Fisiologia, Cinesiologia, Higiene, Cinesioterapia e noções Fundamentais de Socorros de Urgência; Setor das Matérias Didáticas – Filosofia/História/Sociologia da Educação Física e Desportos, Didática Geral e da Educação Física e Desportos, Prática de

Ensino; e Setor das Matérias Gímico-desportivas: Ginástica, Rítmica. Judô<sup>178</sup>, Atletismo, Natação, Futebol, Basquetebol, Voleibol, Jogos.

O documento indica que foi dado maior destaque no projeto, as práticas “de maior evidência e consideradas básicas, que, no currículo proposto, passariam a figurar como matérias autônomas e não apenas como disciplinas, relegando-se um grupo de outras à condição de facultativas [...]”. No entanto, não há explicação sobre o significado atribuído à noção de autonomia e não foi encontrada a discriminação das disciplinas facultativas nesse caso.

Por outro lado, manifestando a preocupação em habilitar os alunos para o exercício da profissão de Técnico de Desportos, para além de professor de Educação Física, a Escola Superior de Educação Física deveria oferecer uma lista de matérias facultativas para a escolha obrigatória de duas delas, por parte dos alunos interessados nesse acréscimo na formação. Eram elas: Arco e Flecha, Boxe, Esgrima, Futebol de salão, Ginástica olímpica, Halterofilismo, Handebol, Jiu-jitsu – karatê, Remo, Tênis, Vela – Canoagem, Polo aquático.

Na organização do que seriam as ementas disciplinares, há apenas uma que faz referência direta ao universo escolar: a disciplina Didática Geral e da Educação Física e Desportos. Enquanto isso, as disciplinas de caráter Gímico-desportivas, e, portanto, a maioria das disciplinas curriculares, apresentaram forte destaque para “a execução e ensino da execução” de técnicas, além da maioria delas referenciar uma abordagem didática especial da cada modalidade.

Há, ainda, um capítulo significativo para se compreender a orientação do projeto, intitulado Projeto de Estrutura do Setor de Esportes, o qual traz a previsão de um setor de esportes e recreação da Universidade Federal de Santa Maria, com a finalidade de, “pela prática da Educação Física e Desportos na Universidade, melhorar nossas condições em tais setores”, ou seja, um enfoque, nesse caso, sobre a evolução da prática esportiva no âmbito de toda a UFSM, uma vez que era atribuição desse setor, manter o esporte no meio universitário.

#### **8.4.2 Relatório do Curso de Educação Física – 1970**

Nesse Relatório do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, datado de 1970, em seu anexo número 5, foi apresentado o programa das matérias lecionadas

---

<sup>178</sup> Nesse caso, há a indicação específica de que o Judô era uma disciplina destinada apenas ao público masculino, enquanto na ementa da disciplina ‘Rítmica’, não fica claro se a divisão ocorre, uma vez que em um dos itens da ementa aparece a sigla “(M e F)”, enquanto nos outros itens não há indicativos dessa ordem.

na graduação até aquele momento. Nesse caso, as disciplinas aparecem com a seguinte classificação: Matérias Básicas – Anatomia I, Anatomia II, Higiene; e Matérias Profissionais – Ginástica I, Rítmica I, Atletismo I, Recreação I, Socorros Urgentes, História da Educação Física, Esporte I (Basquete), Esporte I (Voleibol), Esporte I (Futebol), Esporte I (Futebol de Salão), Ginástica II, Rítmica II, Atletismo II, Recreação II, Esporte (Voleibol II), Esporte (Basquete II), Esporte (Futebol II), Esporte (Handebol), Organização da Educação Física I, Metodologia da Educação Física I e Educação Moral e Cívica.

Uma particularidade do currículo é a separação de turmas em função do gênero – masculino e feminino. Há no documento uma referência a isso, na disciplina ‘Ginástica I’, que traz registrado em sua ementa uma diferenciação quanto ao nível de treinamento físico nas aulas, devendo-se observar a compatibilidade dos exercícios com as características genéricas de cada grupo.

As disciplinas em comum, considerando-se o projeto anterior – Escola Superior de Educação Física /Setor de Esportes/ Projetos e Estruturas - 1969 – são: Anatomia, Higiene, Ginástica, Rítmica, Atletismo, Natação, Futebol, Basquetebol, Voleibol. E de forma parcial<sup>179</sup>, as disciplinas intituladas ‘História da Educação Física’ e ‘Socorros Urgentes’.

É importante salientar que o curso de Educação física, nessa época, estava em seu primeiro ano, e por isso a coincidência de disciplinas nos dois documentos pode ter apresentado outra configuração em anos posteriores, com o avanço dos alunos na graduação.

Não há qualquer referência a escola nas ementas das disciplinas relacionadas no documento, enquanto é possível identificar reiteradas considerações sobre “pôr acentuado trabalho prático”, com a realização de exercícios físicos ligados aos conteúdos, além de se buscar a aprendizagem das regras de cada área disciplinar de cunho esportivo. Tais ações aparecem em várias ementas como um meio de tornar os alunos hábeis executantes dos gestos “adaptando-os à prática” de determinada modalidade esportiva. Ademais, há indicações da ordem de “sentir as qualidades exigidas” nas experimentações e, com isso, aprender sobre os efeitos e limites das aulas práticas no setor universitário. Desta forma, com ênfase em algumas dessas características nos processos de formação, temos disciplinas como Basquetebol, o Futebol, o Futebol de Salão, a Ginástica, o Voleibol, o Atletismo, entre outras.

#### **8.4.3 Catálogo Geral da UFSM – 1978**

---

<sup>179</sup> Parcial porque esse agrupamento de várias disciplinas em uma só derivou da forma de organização curricular no projeto de 1969, coincidindo apenas parcialmente com as disciplinas do Relatório de 1970.

No Catálogo Geral da UFSM, datado de 1978, é apresentada uma classificação das disciplinas curriculares da graduação em Educação Física a partir do departamento por elas encarregado. Assim temos o Departamento de Desporto Universitário (DDU) responsável pela disciplina chamada DDU 100 – Educação Física, sem pré-requisitos, subdividida em: Clube de Voleibol, Clube de Basquete, Clube de Handebol, Clube de Natação, Clube de ginástica, Clube de Atletismo. Esses clubes referem-se à Educação Física obrigatória na universidade e envolvem, predominantemente, o trabalho de iniciação e aperfeiçoamento da técnica individual no esporte, além de noções relacionadas à preparação tática e a competições.

Ainda nesse Departamento, temos a “Prática de Ensino em Educação Física”, equivalente ao estágio dos alunos, apresentando como pré-requisitos: Esporte I, Esporte II, Atletismo I, Natação II, Atletismo II, Atletismo III, Esporte III, Ginástica III.

Por outro lado, temos o Departamento de Educação Física, responsável pelas disciplinas Natação I, Esporte I, Esporte II, Ginástica I, Ginástica II, Recreação/História/Organização e Legislação Da Educação Física I, Atletismo I, Natação II, Natação III, Atletismo II, Atletismo III, Esporte III, Ginástica III, Ginástica IV, Recreação/História/Organização e Legislação da Educação Física II, Educação Física Aplicada ao Excepcional, Treinamento Desportivo I, Treinamento Desportivo II, Atletismo IV, Esporte IV, Educação Física Métodos e Técnicas, Pesquisa em Educação Física, Recreação/História/Organização e Legislação da Educação Física III, Rítmica e Socorros Urgentes.

As disciplinas em comum com o Relatório de 1970 são: Esporte I – Voleibol, Esporte II – Handebol, Ginástica, Atletismo, Esporte III – Basquetebol, Rítmica e Socorros Urgentes. E, ainda, parcialmente: Recreação/História/Organização e Legislação da Educação Física, e Esporte IV – Futebol de Campo/Tênis/Esgrima.

Apenas a disciplina ‘Recreação/História/Organização e Legislação da Educação Física II’, faz referencia direta ao espaço escolar, através do “planejamento da recreação nas escolas e na comunidade”, enquanto há várias indicações nas ementas, em geral, sobre o trabalho de aperfeiçoamento técnico, sobre “conhecer e executar”, “compreender e executar” ou ainda o “estudo e a execução dos fundamentos”. Isso pode ser identificado, em uma ou outra dessas perspectivas, em onze disciplinas curriculares.

#### **8.4.4 Ementário – 1980/81**



No Ementário de 1980/81 da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM foram apresentados os Departamentos Didáticos do Centro de Educação Física e Desportos, com a seguinte denominação: DEC – Desportos Coletivos; DEI – Desportos Individuais; MTD – Métodos e Técnicas Desportivas.

O documento traz a relação de disciplinas e ementas do curso de Educação Física, Licenciatura Plena, vinculadas a cada uma dessas estruturas da organização institucional e indica a responsabilidade do Departamento de Desportos Coletivos (DEC) sobre as disciplinas: Esporte I – Voleibol, Esporte II – Handebol, Esporte III – Basquetebol e Esporte IV – Futebol de campo.

As disciplinas vinculadas ao Departamento de Desportos Individuais (DEI) eram: Educação Física – subdividida em Clube de Voleibol, Clube de Basquete, Clube de Handebol, Clube de Natação, Clube de Ginástica e Clube de Atletismo – Natação I, Atletismo I, Natação II, Natação III, Atletismo II, Atletismo III, Atletismo IV, Prática de Ensino da Educação Física.

Já as disciplinas sob a responsabilidade do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (MTD) eram: Recr./Hist./Organiz.<sup>180</sup> e Legisl. Da Educ. Fís. I, Recr./Hist./Organiz. e Legisl. Da Educ. Fís. II, Recr./Hist./Organiz. e Legisl. Da Educ. Fís. III, Ginástica I, Ginástica II, Ginástica III, Ginástica IV, Educação Física Aplicada ao Excepcional, Treinamento Desportivo I, Treinamento Desportivo II, Educação Física – Métodos e Técnicas, Pesquisa em Educação Física, Rítmica, Socorros Urgentes.

Nesse caso, temos uma mudança em relação ao que constava no Catálogo Geral da UFSM – 1978, passando, a disciplina ‘Educação Física’, do Departamento de Desporto Universitário para o Departamento de Desportos Individuais. Da mesma forma, as disciplinas: Natação I, Atletismo I, Natação II, Natação III, Atletismo II, Atletismo III, Atletismo IV, e Prática de Ensino, migraram do Departamento de Educação Física para o Departamento de Desportos Individuais.

No entanto, as principais alterações foram da ordem dos remanejamentos departamentais, uma vez que as nomenclaturas e ementas disciplinares permaneceram as mesmas. Tal como no ementário que consta no Catálogo de 1978, há várias indicações sobre o aperfeiçoamento técnico, sobre “conhecer e executar”, “compreender e executar” e, ainda, “conhecer a metodologia de ensino dos fundamentos técnicos e táticos [...]”, de tal forma que,

---

<sup>180</sup> A grafia dos nomes das disciplinas foi mantida conforme apresentadas nos documentos.

mais uma vez, ficou a cargo da disciplina ‘Recr., Hist. Organiz., e Legisl. Da Educ. Fís. II’ a referência direta à Educação Física Escolar<sup>181</sup>.

#### **8.4.5 Ementário UFSM – 1994 e Ementário UFSM – 1996/1997**

Nos Ementários das disciplinas curriculares dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria, datados de 1994 e 1996/1997, foram apresentados os Departamentos Didáticos do Centro de Educação Física e Desportos, com a seguinte denominação: DEC – Desportos Coletivos; DEI – Desportos Individuais; MTD – Métodos e Técnicas Desportivas.

Os documentos trazem uma relação de disciplinas com seus objetivos e ementas na constituição do curso de Educação Física, Licenciatura Plena, e indicam a qual Departamento Didático cada uma se vincula. Assim, sob a responsabilidade do Departamento de Desportos Coletivos (DEC) temos: Esporte Coletivo I, Esporte Coletivo II, Esporte Aquático I, Esporte Coletivo III, Esporte Aquático II e Esporte coletivo IV.

As disciplinas vinculadas ao Departamento de Desportos Individuais (DEI) eram: Ginástica I – A, Esporte Individual I, Ginástica II – A, Esporte Individual II, Educação Psicomotora, Ginastica III – A, História Geral da Educação Física, Dança, Esporte Individual III, Lutas, História da Educação Física Brasileira, Legislação e Organização do Sistema Desportivo Nacional.

As disciplinas sob a responsabilidade do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (MTD) eram: Fundamentos da Educação Física I, Desenvolvimento Humano, Fundamentos da Educação Física II, Antropologia do Movimento, Biomecânica dos Exercícios Físicos I, Biomecânica dos Exercícios Físicos II, Fisiologia do Exercício, Filosofia e História da Ciência, Metodologia da Pesquisa em Educação Física, Educação Física Aplicada ao Excepcional, Currículo em Educação Física.

Nesse caso, há uma mudança significativa em relação à organização curricular relativa aos anos de 1980/1981. Entre os componentes curriculares no Ementário não figura mais a disciplina ‘Educação Física’ e as disciplinas denominadas ‘Esporte Coletivo’ passaram a tratar da temática de forma abrangente, englobando aspectos e princípios gerais a todas as

---

<sup>181</sup> No Documento a ementa da disciplina ‘Prática de Ensino da Educação Física’, que se refere ao estágio supervisionado dos alunos da graduação, referencia o Decreto nº 69.450/71, indicando o desenvolvimento de aulas de Educação Física para alunos de 1º, 2º e 3º graus. No entanto, é de se ressaltar que esse componente curricular destinava-se a experimentação prática das aprendizagens no curso de Educação Física, sendo pré-requisito para os alunos estagiarem, a aprovação em várias matérias de natureza esportiva, que continuavam nos mesmos moldes daqueles apresentados em 1978.

modalidades, diferentemente de disciplinas anteriores, como ‘Esporte I’ e ‘Esporte II’, que abordavam modalidades esportivas específicas.

De um modo geral, predominam, nesses ementários, as ideias de conhecer, compreender e analisar os conhecimentos, seguidas das ideias de aplicar os saberes específicos na prática. Tais apontamentos podem ser indícios de uma visão mais abrangente na forma de se conceber os conteúdos curriculares, compreendendo o domínio da técnica como parte de um conhecimento constituído por diversas perspectivas. No entanto, serão necessárias outras informações para confirmar ou não essa tendência.

As disciplinas que fizeram referência à Educação Física Escolar foram: ‘Esporte Coletivo IV’, registrando o objetivo de analisar e interpretar diferentes modalidades esportivas como conteúdos da Educação Física no ensino de 1º e 2º graus; ‘Educação Psicomotora’, com o objetivo de fundamentar seus conceitos e princípios e aplica-los na seleção e organização de atividades para a Pré-Escola; ‘Ginástica III – A’, buscando identificar o papel desse conteúdo na Escola; ‘Dança’, apresentando a finalidade de identificar e executar elementos básicos da Dança Escolar; ‘História da Educação Física Brasileira’, abordando os desenvolvimentos da Educação Física no contexto escolar e não escolar; ‘Fundamentos da Educação Física I’, abordando o currículo e a Pedagogia da Educação Física; ‘Fundamentos da Educação Física II’, abordando as tendências escolares e não escolares da Educação Física; e a disciplina ‘Currículo em Educação Física’, objetivando levar o aluno a conhecer e compreender a estrutura curricular da Educação Física no ensino de 1º e 2º graus, bem como elaborar uma proposta de currículo para esses níveis de ensino.

Esse conjunto de disciplinas representou um avanço expressivo em relação ao tratamento destinado a Educação Física Escolar identificado no Catálogo de ementas de 1980/1981, quando apenas ‘Recr., Hist. Organiz., e Legisl. Da Educ. Fís. II’ abordava a temática. Considerando-se as vinte e nove disciplinas que compunham o currículo do curso de graduação em Educação Física em 1997, aquelas que abordavam o contexto escolar representavam aproximadamente 27% do total.

#### **8.4.6 Projeto Pedagógico – 1990**

O Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física (PPC/CEFD/UFSM – 1990), datado de 1990, é apresentado como o resultado de dez anos de reflexão sobre as condições e as transformações ocorridas na área e traz uma reformulação curricular da Licenciatura Plena, turno diurno, “determinada pela Resolução nº 03/87, e pela necessidade de atualização do

currículo vigente”. Foi aprovado pelo Colegiado do Curso em 03 de julho de 1989, indicando a duração de oito semestres como o tempo médio para a realização da graduação. A carga horária semestral média era de trezentos e sessenta (360) horas, enquanto as Atividades Complementares deveriam alcançar quatrocentos e noventa e cinco (495) horas.

O documento define como objetivo geral daquela Licenciatura:

Formar profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento harmônico do indivíduo, com uma concepção transformadora, inovadora, fundamentados em áreas do conhecimento técnico, conhecimento do homem, conhecimento filosófico e conhecimento da sociedade. (PPC/CEFD/UFSM, 1990).

Tal objetivo<sup>182</sup> envolve uma noção abrangente sobre o processo de formação dos alunos, considerando o conhecimento técnico, tão destacado na construção curricular no período anterior a 1990, como uma entre várias perspectivas constitutivas das relações de saber a serem estabelecidas entre docentes e discentes na graduação. A partir do aprendizado mediado por diferentes áreas do conhecimento, o profissional de Educação Física estaria preparado para atuar “[...] na formação biopsicossocial e [na] educação de crianças, adolescentes e adultos”, além de estar habilitado a realizar o estudo sistemático do movimento humano em diferentes contextos e circunstâncias, especialmente, nas áreas do esporte, da ginástica, da dança e da recreação.

Para tanto, o PPC detalha os objetivos específicos a serem alcançados para a contemplação da finalidade mais ampla apresentada para o curso. Estes se referem a ações educacionais com enfoque na Educação Básica e na educação superior, através do “planejamento e implementação” de programas de Educação Física; se referem à promoção da pesquisa e da extensão ligadas à ginástica, recreação, ao esporte e a dança – em clubes, secretarias de educação, indústrias, instituições de educação especial, academias, etc.; e indicam o desenvolvimento de assessorias técnicas para a realização de eventos como competições, festivais esportivos, recreativos ou ginásticos, além de incluir a incumbência de “prestar orientação e assessoria técnica para as entidades profissionais, bem como as ligas, federações e confederações esportivas”.

Tais objetivos estavam intimamente relacionadas às competências atribuídas, no documento, ao profissional de Educação Física. Estes estariam habilitados a atuar com o

---

<sup>182</sup> Poderia, também, ser destacado o fato de não considerar explicitamente o papel do movimento humano no próprio processo formativo, em meio às múltiplas perspectivas que relaciona em nome do “desenvolvimento harmônico do indivíduo”. No entanto, essa questão torna-se menos problemática, nesse caso, em função da totalidade do Projeto Pedagógico configurar um contexto que ‘situa’ a motricidade humana no processo de formação discente.

ensino, a pesquisa, a extensão, a administração, a consultoria e a assessoria técnica em diversos campos e atividades relacionadas à motricidade humana no meio comunitário.

Quanto às disciplinas<sup>183</sup> que compunham o novo currículo, o PPC<sup>184</sup> de 1990 apresentou uma organização das mesmas em três categorias: Matérias de Cunho Humanístico e Matérias de Cunho Técnico – ambas sob a denominação de Matérias de Formação Geral – e as Matérias Complementares.

A carga horária correspondente às disciplinas classificadas como sendo de ‘Formação Geral’ somava 2385h/aula. Para tanto, não foram somadas as horas relativas às disciplinas CEF 100, EPS 101 e EPS 102 que, segundo o Projeto Pedagógico, não fazem parte do Currículo Pleno, apesar de seu caráter obrigatório por força de lei.

Considerando-se a subdivisão das Matérias de Formação Geral, a carga horária das disciplinas de Cunho Humanístico somava 945h/aula na composição do curso de Educação Física, e estavam organizadas da seguinte maneira: Matérias relacionadas ao Conhecimento Filosófico – Antropologia do Movimento (60h) e Filosofia e História da Ciência (45h), totalizando 105h; Matérias relacionadas ao Conhecimento do Ser Humano – Anatomia-Educação Física (90h), Biologia (30h), Fisiologia (60h), Desenvolvimento Humano (45h), Fisiologia do Exercício (75h), Biomecânica dos Exercícios Físicos I (30h), Biomecânica dos Exercícios Físicos II (30h), Psicologia da Educação-Educação Física (90h), totalizando 450h/aula; Matérias relacionadas ao Conhecimento da Sociedade – Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus (75h), História Geral da Educação Física (45h), História da Educação Física Brasileira (45h), Fundamentos da Educação Física I (30h), Fundamentos da Educação Física II (30h), Higiene em Educação Física (30h), Organização Escolar (45h), Legislação e Organização do Sistema Desportivo Nacional (45h), Currículo em Educação Física (45h), totalizando 390h/aula.

Já a carga horária das Matérias de Cunho Técnico somava 1440h, distribuídas da seguinte forma: Conhecimento Técnico Ginástica I-A (60h), Ginástica II-A (60h), Ginástica III-A (75h), Esporte Coletivo I (75h), Esporte Coletivo II (75h), Esporte Coletivo III (75h),

---

<sup>183</sup> O Documento traz a proposição de que seja suprimida a disciplina identificada como CEF 100, que tratava da prática da Educação Física Obrigatória para os alunos do curso de graduação. O argumento para tal proposta reside no fato de que os alunos do CEFD já realizavam a prática da Educação Física em, pelo menos, cinquenta (50) por cento das atividades desenvolvidas nas demais disciplinas curriculares, de modo que a finalidade da lei já estaria sendo cumprida.

<sup>184</sup> De acordo com o ‘Currículo Mínimo’, os Currículos Plenos para os cursos de graduação em Educação Física deveriam ter uma parte de Formação Geral (humanística e técnica) e outra de aprofundamento de conhecimentos. Quanto ao denominado Conhecimento Técnico, “as IES deverão estabelecer os marcos conceptuais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar as ementas, fixar a carga horária para cada disciplina [...]” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1987).

Esporte Coletivo IV (75h), Esporte Individual I (45h), Esporte Individual II (60h), Esporte Individual III (60h), Esporte Aquático I (60h), Esporte Aquático II (75h), Dança (75h), Lutas (75h), Socorros de Urgência (30h), Metodologia de Pesquisa em Educação Física (60h), Estágio Profissionalizante de Educação Física (210h), Didática (60h), Didática Especial de Educação Física “A” (75h), Prática de Ensino de Educação Física “A” (60h).

Quanto as Matérias Complementares/Obrigatórias por Força de Lei, temos: Estudo de Problemas Brasileiros “A” 1º; Estudo de Problemas Brasileiros “B” 2º; Educação Física 1º; Educação Física 2º. A carga horária correspondente a essas disciplinas somava 120h.

No que se refere a disciplinas com destacados objetivos ligados ao contexto escolar, temos a ‘Prática de Ensino de Educação Física’, que tratava de “oportunizar ao estagiário, situações de ensino de 1º e 2º graus”, a fim de por em prática o que se aprendeu na graduação, além de formar atitudes e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício da profissão. Na mesma ordem, a disciplina ‘Didática Especial da Educação Física’ buscava estabelecer o relacionamento entre as bases nas quais se dava o ensino da Educação Física e a “prática pedagógica desenvolvida na realidade escolar”.

A disciplina ‘Psicologia da Educação-Educação Física’, apresentava entre seus objetivos a promoção de relacionamentos entre as teorias da aprendizagem e as atividades escolares. A disciplina ‘Fundamentos da Educação Física II’, estava voltada para o conhecimento e a compreensão das tendências da Educação Física Escolar e não escolar, entre outras finalidades postas. A disciplina ‘Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus’, buscava promover conhecimentos sobre o sistema educacional brasileiro em várias perspectivas, abordando desde os aspectos legais até características da funcionalidade das organizações no ensino, de modo a colaborar com o desenvolvimento de perfis críticos e responsáveis, diante do exercício da profissão de educador.

A disciplina ‘Didática’, apresentava como objetivo “analisar as concepções pedagógicas relativas à prática escolar brasileira”, o que passava pela análise dos elementos que integram o planejamento do ensino. A disciplina ‘Organização Escolar’, tinha como finalidade promover a identificação de funções e o conhecimento a respeito da organização dos sistemas de ensino, levando em conta papéis como aqueles desempenhados pelo administrador, pelo supervisor e pelo orientador educacional. Na disciplina ‘História da Educação Física Brasileira’, havia o objetivo de promover a interpretação dos processos históricos relacionados a Educação Física no país, tanto no espaço escolar quanto no espaço

não escolar. Com a disciplina ‘Metodologia do Ensino’<sup>185</sup>, objetivava-se oportunizar experiências educacionais no primeiro e segundo graus, proporcionando o desenvolvimento de atitudes e habilidades ligadas à prática profissional.

Finalizando a lista, na disciplina ‘Currículo em Educação Física’, a finalidade era não somente conhecer e compreender como se estrutura o currículo da Educação Física no primeiro e segundo graus, mas também elaborar uma proposta curricular para esses níveis da educação formal.

Assim, somando-se a carga horária desse conjunto específico de Matérias, identifica-se a totalização de 525 h/aula, de modo que o PPC de 1990 apresentou uma evolução acentuada a respeito da abordagem de questões relacionadas ao universo da Educação Física Escolar em comparação com os documentos considerados anteriormente – Catálogos, Relatório, Ementários e Projeto de Curso. No entanto, isso representava apenas 21%, aproximadamente, da carga horária da graduação em Educação Física.

De outra forma, as disciplinas de natureza esportiva, significativamente abrangentes na constituição do primeiro currículo, continuaram com expressivo volume no PPC em questão, totalizando 600 h/aula no somatório das cargas horárias individuais. O que representava, aproximadamente, 24% da carga horária total das aulas.

Contudo, parece ter havido uma mudança na forma como a abordagem dos conteúdos passou a ocorrer a partir de 1990. Em vez de objetivos relacionados a “compreender e executar” ou “conhecer a metodologia de ensino dos fundamentos”, há uma tendência de priorizar o “conhecimento e a compreensão”, a “análise e a avaliação”, e a interpretação dos fenômenos ligados à motricidade humana no contexto da Educação Física. Essas são expressões apresentadas alternada e recorrentemente, na exposição dos diferentes objetivos tanto nas Matérias Complementares, quanto nas de Cunho Humanístico e de Cunho Técnico.

É válido levarmos em conta, também, que esse percentual – 24% – representa apenas parte da carga horária das disciplinas de Cunho Técnico, que na sua totalidade correspondem a aproximadamente 57% do volume de horas/aula do Curso, enquanto as disciplinas de Cunho Humanístico aproximavam-se dos 38%.

Por fim, o Documento ainda trouxe a proposta para que fosse suprimida a distribuição proporcional de vagas para o ingresso de alunos no CEFD em função do gênero do candidato. Até então, cinquenta por cento destinava-se ao público feminino aprovado no vestibular e os outros cinquenta por cento ao público masculino. A justificativa para tal iniciativa residiu no

---

<sup>185</sup> Essa disciplina não figura nas classificações iniciais do PPC, onde estão organizadas as Matérias de Cunho Humanístico, Matérias de Cunho, Matérias de Cunho Técnico e Matérias Complementares.

argumento de que não havia diretrizes no novo currículo que validassem uma diferenciação entre o público-alvo, de modo que as cem (100) vagas deveriam ser oferecidas sem o estabelecimento de qualquer distinção entre os classificados.

#### **8.4.7 Projeto do Curso de Pós-Graduação em Nível de Mestrado**

De acordo com o projeto de autoria do professor Haimo H. Fensteiseifer, intitulado ‘Projeto do Curso de Pós-Graduação, em nível de Mestrado, em Educação Física – 1978’, área de concentração em Ciência do Movimento, a intenção era promover um processo de formação regular, com “ênfase em ensino e atividades de pesquisa”, objetivando desenvolver e aprofundar conhecimentos adquiridos na graduação, além de propiciar novas formas de cultura aos alunos, na perspectiva de formação em novo “grau acadêmico”.

Na organização do Mestrado, estava previsto a flexibilidade curricular para que fosse contemplada a diversidade de conhecimentos dos estudantes, o que envolvia uma previsão de abertura para alunos envolvidos com diferentes tendências da Educação Física.

Os estudos seriam orientados para a utilização da literatura nacional e estrangeira pertinente a Educação Física e ao Desporto, permitindo a identificação e a discussão de problemas nas áreas particulares abordadas pelos discentes, principalmente naquilo que se refere ao âmbito nacional, além de serem orientados a relacionar seus conhecimentos com outras áreas do saber. Os estudantes também participariam de equipes de trabalho e atuariam na elaboração e execução de projetos de pesquisa, de modo a desenvolverem a capacidade crítica e a iniciativa própria na ação de pesquisar.

O documento previa que os seminários a serem organizados sistematicamente no Mestrado poderiam ser classificados como disciplinas no Catálogo Geral da UFSM, como era o caso daqueles ministrados pelos professores Doutores da República Federal Alemã<sup>186</sup> (Seminário de Biomecânica, Seminário de Fisiologia do Esporte, Seminário de Pedagogia e Didática do Esporte, Seminário de Psicomotricidade).

Quanto à área de concentração adotada, há indicação de que a escolha deveu-se às peculiaridades, aos recursos humanos, materiais e financeiros existentes na UFSM, e, também, considerando a grande necessidade de formação de professores para o magistério superior, associada à demanda por profissionais de Educação Física com formação polivalente, capazes de determinar um efeito multiplicador dos conhecimentos de forma

---

<sup>186</sup> Não ficou claro em qual nível de ensino os Doutores alemães em atuação no CEFD desenvolviam esses seminários.



rápida. Contudo, “e talvez seja este o critério mais significativo, [a escolha] está na compatibilização das linhas de pesquisa em desenvolvimento no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)”. Assim, seriam melhor atendidas as necessidades básicas e prioritárias dos professores do Ensino Superior e da Educação Física Nacional.

Nessa perspectiva, o Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação Física e Desportos deveria formar profissionais com:

conhecimento profundo e amplo da área e sua estrutura; metodologia e habilidade para transmiti-los aos seus alunos; sensibilidade as preocupações, motivação e perspicácia para interpretar os interesses dos alunos e atende-los; consciência da interdisciplinaridade de sua disciplina; clara concepção dos objetivos a serem alcançados pelos estudantes, através da escolha e frequência às disciplinas; habilidades para planejar e realizar experiências relevantes; atenção aos processos de aprendizagem e as diferenças individuais; a promoção de avaliações progressivas, de modo que o professor e aluno estejam informados a medida que o trabalho se realiza; consistência dos padrões a serem alcançados e encorajamento dos estudantes para aceitarem, interpretarem e assumirem as responsabilidades inerentes; sensibilidade aos valores e concepções implícitas nas disciplinas e na aplicação de seus princípios e conceitos para os problemas pessoais e sociais da Educação Física e Desportos; atividade escolar contínua e atualizada; e consciência o papel do professor de Educação Física em orientar o estudante na integração de suas experiências a sua educação como um todo. (FENSTEISEIFER, 1978).

Para tanto, os estudos da “Ciência do Movimento” ocorreriam com certa ênfase em Aprendizagem Motora, mais especificamente em aspectos relacionados ao desenvolvimento motor e percepto-motor na criança, enfatizando, também, a análise mecânica de habilidades, a atividade motora baseada na ciência da conduta, os aspectos psico-fisiológicos da performance máxima, os aspectos teóricos da aquisição de habilidades, a aprendizagem humana e os métodos de pesquisa na Ciência do Movimento. Abordando-se essas perspectivas, segundo o autor do projeto, se estabeleceria um “excelente padrão de qualidade do Curso”<sup>187</sup>.

As linhas de pesquisa a serem desenvolvidas eram: Biomecânica, Fisiologia do Exercício, Aprendizagem Motora, Metodologia do Ensino da Educação Física e Psicologia Aplicada a Educação Física. Essas eram apoiadas por um conjunto de disciplinas divididas em duas categorias<sup>188</sup>. De um lado, as Disciplinas Obrigatórias – Aprendizagem Motora,

<sup>187</sup> É interessante observar que a concepção de Educação Física na qual todo o projeto de Mestrado fundou-se, envolve a admissão de objetivos abrangentes na Educação Física, nos quais estão compreendidos aspectos psicológicos, humanísticos, fisiológicos e motores relacionados ao desenvolvimento da saúde dos indivíduos, do conhecimento, das habilidades, da socialização, do lazer e dos valores pessoais em processos mediados pelo movimento humano sistematizado, concebido como “atividades físicas racionalmente dirigidas” (FENSTEISEIFER, 1978).

<sup>188</sup> No projeto ainda há a classificação em ‘Disciplinas de Domínio Conexo’ e ‘Disciplinas da Área de Concentração’. Nesses casos, trata-se de uma reorganização das mesmas Disciplinas Obrigatórias e Optativas, a partir de outra perspectiva na forma de concebê-las na constituição do currículo.

Biomecânica Externa, Currículo e Ensino da Educação Física, Desenvolvimento Motor, Docência Supervisionada, Estatística Educacional, Estudos dos Problemas Brasileiros, Fisiologia do Exercício, Metodologia do ensino Superior, Metodologia da Pesquisa, Psicologia do Esporte, Seminário de Dissertação; e de outro, as Disciplinas Optativas – Administração Esportiva, Anatomia e Função do Sistema Nervoso, Biomecânica Interna, Filosofia e Antropologia do Esporte, Fundamentos Teóricos da Educação, Medicina Esportiva e Educação Física, Medidas em Educação Física, Pedagogia do Esporte, Planejamento Educacional, Seminário em Biomecânica, Seminário em Computação, Seminário em Fisiologia do Esporte, Seminário em Didática e Pedagogia do Esporte, Seminário em Psicomotricidade, Seminário em Sociologia do Esporte, Sociologia do Esporte, Teorias de Aprendizagem do Movimento e Teoria Geral e Avançada do Treinamento.

A partir da consideração das ementas dos componentes curriculares listados<sup>189</sup> foi possível reconhecer uma maior aproximação da disciplina ‘Currículo e Ensino da Educação Física’, com a Educação Física Escolar. Entre seus objetivos estava “proporcionar conhecimentos teóricos sobre os fundamentos da Educação Física e suas implicações no currículo”, em diferentes níveis de ensino, contemplando, também, a seleção e organização de conteúdos, de atividades e o processo de avaliação.

De forma semelhante figurou a disciplina ‘Planejamento Educacional’ contemplando entre seus objetivos conhecimentos relacionados ao planejamento da educação, tanto de ordem administrativa, política, econômica quanto de ordem técnica, enfatizando a área da Educação Física a partir de uma perspectiva Desenvolvimentista nas relações de aprendizagem e ensino.

#### **8.4.8 Curso de Mestrado em Ciência do Movimento Humano – Código: 925 - Disciplinas do Curso de Mestrado**

O acréscimo da expressão ‘Humano’ à área de concentração do Mestrado, tornando-se o reconhecido ‘Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano’, somente foi encontrado no documento datado de 1997, que lista as disciplinas curriculares e suas cargas horárias na composição do Curso.

Naquele ano, desenvolviam-se no primeiro semestre as disciplinas: Administração Esportiva 60h; Antropometria 45h; Aprendizagem Motora 60h; Biomecânica Externa 60h;

---

<sup>189</sup> A lista integral de disciplinas que fizeram parte desse currículo é reiterada no documento ‘CEFD/UFSM – Processo de Credenciamento do Curso de Mestrado - 1985’, conservando-se, inclusive, a denominação da área de concentração como ‘Ciência do Movimento’.

Currículo e Ensino da Educação Física 60h; Educação Física e Comunicação 45h; Estatística Educacional 60h; Filosofia e Antropologia do Esporte 60h; Fisiologia do Exercício 60h; Introdução a Ciência do Movimento Humano 45h; Laboratório de Mídia 60h; Medidas e Avaliação em Educação Física 60h; Pedagogia do Esporte 60h; Planejamento Educacional 60h; Psicologia do Esporte 60h; Seminário em Didática e Pedagogia do Esporte 45h; Seminário em Fisiologia do Esporte 60h; Teoria do Desenvolvimento Humano 60h; e Teoria Geral e Avançada do Treinamento Esportivo 60h.

No Segundo Semestre as disciplinas eram: Antropologia Física 60h; Biomecânica Interna 60h; Composição Corporal 60h; Desenvolvimento Motor 60h; Docência Orientada 30h; Educação Física e Meios de Comunicação 60h; Fundamentos Teóricos da Educação 45h; Medicina Esportiva e Educação Física 60h; Metodologia Da Pesquisa 60h; Pesquisa e Ciências Humanas 45h; Seminário em Aprendizagem Motora 60h; Seminário em Biomecânica 60h; Seminário em Cineantropometria 60h; Seminário em Computação 60h; Seminário em Dissertação 45h; Seminário em Sociologia do Esporte 45h; Sociologia do Esporte 45h; Teorias de Aprendizagem do Movimento 60h; e Seminário em Psicologia do Esporte 60h.

No entanto, as ementas desses componentes curriculares não foram encontradas no corpo do documento em questão, ou em qualquer outro registro consultado, tanto no Arquivo Geral da UFSM, quanto nos locais em que os documentos foram armazenados no CEFD.

#### **8.4.9 Solicitação de Cooperação Externa – UFSM/CEFD/FRANÇA – 1987**

Esse documento trata do estabelecimento de parceria entre a Instituição brasileira e o governo Francês, para assuntos educacionais e, para tanto, indica os objetivos do curso de graduação em Educação Física – Licenciatura Plena. Assim que as finalidades eram: formar profissionais em nível superior nas “atividades de Educação Física, dos Desportos e da Recreação”; promover a pesquisa e o estudo técnico e científico relacionado à profissão, em diferentes perspectivas; e contribuir na “perfeita implantação da Educação Física, Desportiva e recreativa em todos os níveis de escolaridade para a conquista das finalidades básicas da Educação Nacional”.

Finalidades que, em um primeiro momento, delineiam uma graduação baseada em um forte caráter técnico. Embora o documento traga apontamentos sabidamente parciais em relação ao todo do PPC referente ao período, não se identifica nele a preocupação com os valores humanísticos ao lado do desenvolvimento da técnica e da ciência, por exemplo.

Por outro lado, o Documento aponta o que o curso de Educação Física tinha a sua disposição, em suporte às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão realizadas no CEFD. Assim, são relacionados o “Estádio Olímpico” com dois módulos construídos, a pista de atletismo, o campo de Futebol oficial e uma caixa para saltos.

No primeiro pavimento, estavam os Laboratório de Performance do Movimento Humano (LAPEM), a Secretaria, o Laboratório de Fisiologia, o Laboratório de Ensino, o Laboratório de Aprendizagem Motora, o Laboratório de Biomecânica, sete salas de aula, uma sala de musculação, quatro vestiários, nove salas para depósito de materiais, sala do Diretório Acadêmico, sala para portaria, sala para secretaria da Associação Desportiva da UFSM e uma sala para primeiros socorros.

Aponta no segundo pavimento da edificação duas salas de aula exclusivas para o Mestrado; uma sala de estudos anexa à Biblioteca; uma sala para Biblioteca Setorial e recursos didáticos; dois vestiários para professores, funcionários e alunos do Mestrado; uma sala para Comissão Editorial; uma sala para reuniões; uma sala da Direção do Centro de Educação Física e Desportos; quatro salas para professores orientadores, da pós-graduação; uma sala para Secretaria e Coordenação do Mestrado; uma sala para Secretaria e Coordenação da Especialização; uma sala para Secretaria e Coordenação da Graduação; uma sala de professores do Departamento de Desportos Coletivos; uma sala de professores do Departamento de Desportos Individuais; uma sala de professores do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas; uma sala da Divisão de Atividades Desportivas; uma sala para a Secretaria e Chefia do D.D.I; uma sala para Secretaria e Chefia do D.D.C; uma sala para Secretaria e Chefia do D.M.T.D; e dezenove salas pequenas para depósito de materiais de cada secretaria, localizadas imediatamente abaixo das arquibancadas.

No terceiro pavimento havia um corredor utilizado como pista de atletismo, dois vestiários incompletos e um auditório também incompleto, enquanto no espaço físico geral do CEFD, havia a Piscina Térmica, o Ginásio Didático I, o Ginásio Didático II, uma quadra polivalente, o campo de Futebol suplementar nº 1 e campo de Futebol sete nº 2.

## 8.5 DOCUMENTOS RELACIONADOS A PLANOS DE AÇÃO INSTITUCIONAIS

### 8.5.1 Relatório do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas – 1979

No Relatório de dezembro de 1979, do DMTD do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, destinado ao diretor do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM, há o indicativo de algumas metas para o ano de 1980, quais sejam:

Incentivar os docentes a participarem ativamente do enfrentamento de problemas do Centro; melhoria gradativa do ensino através de aperfeiçoamento dos programas educacionais; proporcionar aperfeiçoamento didático-pedagógico dos docentes, mediante cursos de pequena duração, conferências e simpósios; incentivar a produção científica dos docentes do curso; melhorar o acervo bibliográfico da biblioteca; melhorias nos recursos audiovisuais; promover medidas para que os docentes se conscientizem da sua missão de educadores; e promover reuniões de orientação didático-pedagógico e administrativa, não só sob a orientação do Departamento.

Essas metas revelam um cuidado e uma preocupação do Departamento com o grupo de docentes que o integravam, de modo que é possível reconhecer, também, uma valorização do papel desempenhado por esses profissionais no Centro de Educação Física. Assim, era importante mobilizá-los para que se envolvessem de forma significativa com a pesquisa, com a formação continuada e com os problemas cotidianos relacionados ao funcionamento do CEFD no desempenho das suas finalidades formativas. Tal processo deveria passar, inclusive, pela conscientização dos profissionais em relação a sua condição de educadores, o que suscita uma dúvida quanto ao contexto das atuações docentes que levaram ao estabelecimento dessa meta, na época.

Quanto ao quadro discente, o documento indica a necessidade de se promover reuniões com os alunos para orientá-los sobre a profissão, “que deve ser a de educador, e nunca de um mero treinador”. A partir disso, destaca que a Educação Física representa um meio científico de formação, desenvolvimento e manutenção da personalidade dos indivíduos e, de modo mais amplo, meio de desenvolvimento da cultura humana.

Ao final, há o registro de que o Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas estava com “dotação material aceitável” e aguardando conclusão das novas instalações físicas. Ademais, esclarece que se tratava de órgão recém-criado, “por isso, pouco pode realizar, a não ser a montagem mínima para seu funcionamento”, esperando no ano de 1980, estabelecer iniciativas “mais positivas” nos campos do ensino e da pesquisa, que são suas finalidades principais.

#### **8.5.2 Plano de Ação: Reprogramação das Metas - 1984**

Nesse documento projetava-se uma política de Extensão capaz de promover eventos comunitários (entre 1º de abril e 31 de dezembro de 1984), além de manter uma preocupação com o aperfeiçoamento do quadro docente e discente através de ações formativas promovidas pela própria Instituição. Projetava-se, também, ampliar a contribuição do Centro em relação à Educação Física Escolar, ao passo em que seriam promovidas “condições de atuação de todos os estagiários na comunidade e a dinamização da Educação Física da 1ª a 4ª séries do 1º grau, nas escolas estaduais subordinadas a 8ª D.E”. A isso, somava-se uma preocupação específica quanto à participação de equipes de arbitragem em eventos esportivos, de modo que está entre aquelas metas proporcionar condições para tal ocorrência.

### **8.5.3 Ofício nº 067/87 – CCEF/CEFD**

No documento emitido pela Coordenação do Curso de Graduação, juntamente com a Comissão de Currículo do CEFD, consta o entendimento de que era necessária uma avaliação interna da Licenciatura com base na natureza e na qualidade das experiências que estavam sendo proporcionadas aos estudantes. De um modo geral, os apontamentos realizados envolveram a importância de rever os procedimentos educacionais e a necessidade de se ampliar espaços de participação, os encontros e as trocas entre os professores e os alunos, inclusive a partir da escuta do que os egressos e os estagiários tinham a dizer sobre o trabalho com a Educação Física fora da universidade. A visão central no texto é a de que melhorias dos níveis de qualidade na formação promovida no curso de Educação Física exigia o estabelecimento de uma visão mais ampla sobre os processos de ensino, considerando além dos conteúdos e métodos implicados nas relações de saber, uma compreensão de homem e de sociedade, pois havia o reconhecimento de que o CEFD colaborava com essa construção cultural.

### **8.5.4 Plano Estratégico 1987/1989 – Departamento de Desportos Coletivos**

Já o ‘Plano Estratégico 1987/1989, do Departamento de Desportos Coletivos, destacava a importância da discussão e do desenvolvimento de uma política de extensão própria do Departamento, o que tornaria acessível à comunidade, técnicas e experiências inovadoras, além de salientar a necessidade de programas de intercâmbio com instituições públicas e privadas para a ampliação das ações institucionais. No mesmo sentido, projetava-se

incentivar os professores a ‘explorarem’, dentro dos respectivos programas das disciplinas, o potencial nelas contido para o estabelecimento de maior aproximação com a sociedade.

O documento destaca, ainda, sob o ponto de vista institucional, a importância da ação administrativa na integração da comunidade universitária, a necessidade de introdução de processos sistemáticos de avaliação das atividades-fim e da informática no trabalho do Departamento – a partir da qualificação dos seus “recursos técnico-administrativos”. Registra o incentivo a saída de três professores para a realização de estudos de pós-graduação, a necessidade de realização de concursos públicos no âmbito do Departamento, contemplando, como nível mínimo, o cargo de professor assistente e o desenvolvimento de projetos inovadores quanto ao processo de ensino, além da promoção de, ao menos, três cursos de atualização por ano, nas diversas áreas ligadas aos desportos coletivos.

#### **8.5.5 Projeto de Conclusão e Ampliação da Área Física da UFSM**

Em 1988, no Projeto de Conclusão e Ampliação da Área Física da UFSM, é apresentado o objetivo de prosseguimento das obras do Centro de Educação Física e desportos, tendo em vista ampliação das suas atividades no contexto institucional. Assim o documento traz a meta específica de se concluir o 1º e 3º pavimentos da edificação existente – o Estádio – a conclusão do Bloco número cinco e a cobertura da quadra polivalente de esportes nº 1.

#### **8.5.6 Plano Estratégico do Centro de Educação Física e Desportos – 1988/1989 – DMTD**

Nesse Plano do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD), as principais metas estabelecidas referiam-se à qualificação do corpo docente, ao aperfeiçoamento da estrutura acadêmica, a atualização e dinamização curricular e o fortalecimento da pós-graduação. Baseado nessas perspectivas definiram-se os objetivos a serem alcançados no período, o que envolvia o suporte à participação de três docentes do DMTD em três eventos científicos; o incentivo aos departamentos, quando da realização de concurso público para o cargo de docente, a fazê-lo, de modo prioritário, ao nível mínimo de Professor Assistente; o apoio a Comissão de Currículo do CEFD em suas realizações; o incentivo à criação de novas metodologias de ensino; o desenvolvimento de novas estratégias de integração acadêmica objetivando o avanço do pensamento interdisciplinar; o

fortalecimento dos cursos de pós-graduação como centros geradores de especialistas e pesquisadores; e, também, a expansão do corpo docente do Departamento.

Especificamente sobre o campo da Pesquisa, registra os objetivos de incrementar o intercâmbio com outras instituições da mesma natureza no país e exterior, além de manter os pesquisadores informados acerca das várias possibilidades de captação de recursos e de incentivá-los a submeterem seus projetos a órgãos capazes de prover fomentos. Também acena com apoio a grupos de estudo emergentes considerando a ampliação das pesquisas diante da diversidade de áreas do conhecimento passíveis de relacionamento com a Educação Física, e prevê o estímulo ao ‘espírito científico’ dos alunos, estimulando investigações vinculadas à realidade local e regional.

Quanto a Extensão, há, mais uma vez, referência necessidade de apoio à participação dos docentes nos debates de temas relevantes no contexto regional e nacional, da mesma forma que indica a necessidade de eventos de atualização para os egressos e a introdução de processos sistemáticos de avaliação dessas atividades.

No que se refere ao detalhamento das ações relativas ao fortalecimento da pós-graduação, há o indicativo de que era necessário reestruturar a Especialização, o Mestrado e desenvolver o projeto de Doutorado, além de se promover um sistema de avaliação interna dos cursos em funcionamento. O documento também registra a intenção de se estabelecer uma relação efetiva entre a graduação e a pós-graduação do CEFD, da mesma forma que previa a integração com organizações externas, promotoras de ensino no primeiro, segundo e terceiros graus. Tal proposição era muito próxima de outra realizada no Plano Estratégico, qual seja, a criação de projetos de cooperação técnica com diferentes instituições no meio comunitário.

Em sentido semelhante, buscava-se ampliar o número de professores orientadores nas linhas de pesquisa do Mestrado e a contratação de dois professores visitantes para atuar nesse nível. Ademais, há o indicativo de se “resgatar a memória” das diversas formas de produção científica realizadas através do Centro de Educação Física e Desportos, especialmente as comunicações em congressos no país e no exterior, e o resumo das monografias com seus respectivos orientadores, dando conta, assim, de parte da história institucional.

### **8.5.7 Plano Estratégico 1988/1989 – DDI/DDC**

No Plano Estratégico traçado pelo Departamento de Desportos Individuais para o período de 1988/1989, está registrada a intenção de se estimular os professores do Centro a



realizarem pós-graduação em outras instituições de ensino, em perspectiva semelhante aquela que, no mesmo documento, estabeleceu o objetivo de promover a vinda de especialistas, cientistas ou pessoas de destaque no campo do saber, para realização de conferências, simpósios e seminários em Santa Maria. Nesses casos, visava-se a ampliação da qualificação docente e se evitava o que foi definido como endogenia.

Havia a previsão de incentivo à participação desses profissionais em eventos científicos, técnicos, culturais e artísticos realizados por outras Instituições de Ensino Superior ou instituições congêneres, especialmente através da apresentação de trabalhos; e incentivo à realização de estudos que permitissem a atualização curricular dos cursos oferecidos pelo CEFD. Também fazia parte dos planos à realização de concurso público para professor assistente, além de se buscar a “motivação do corpo docente para realização de eventos que oportunizem a transmissão de conhecimentos”.

Quanto ao desenvolvimento da Pesquisa, o documento aponta a necessidade de se manter os pesquisadores informados das várias possibilidades de captação de recursos via órgãos financiadores existentes, bem como a intenção de instrumentalizá-los e incentivá-los a submeterem seus projetos a essas agências. Aponta a necessidade de estímulo à participação dos alunos em trabalhos de pesquisa visando o desenvolvimento do espírito científico, e destaca a importância da criação de projetos de pesquisa vinculados à realidade local e regional.

No que se refere à Extensão, projetava-se um reforço das ações a partir da integração com o Ensino e a Pesquisa, de modo a solucionar problemas enfrentados pela comunidade. Assim, encontra-se destacado o objetivo de se colocar à disposição da sociedade técnicas e experiências inovadoras e a própria necessidade de incentivo aos professores da Instituição para atuarem com o potencial de extensão em suas disciplinas, visando à educação permanente, a realização de eventos para atualização, formação e aprimoramento dos egressos e demais profissionais da região.

Por outro lado, o Departamento de Desportos Coletivos também traçou objetivos de ação para o período 1988/1989. No campo da pesquisa, ressaltou a importância de se despertar nos alunos o interesse pela descoberta, através da realização de estudos que atendessem “[...] a vocação esportiva do Departamento”, com especial destaque para as pesquisas interdisciplinares. Outra ação importante prevista nesse contexto consistia em considerar o trabalho de extensão como objeto de pesquisa, ao passo que também se desenvolveria maior integração entre o CEFD e a sociedade. Desta forma, seria possível não apenas auxiliar na resolução de problemas desportivos fora da universidade, mas contribuir

com a melhoria da qualidade do próprio processo de ensino-aprendizagem na ação profissional. Uma indicação que foi complementada, de certa forma, através do objetivo de estabelecer intercâmbios visando à troca de informações científicas na área do esporte-educação.

### **8.5.8 Plano Estratégico 1988/1990 – Centro de Educação Física e Desportos**

Nesse documento encontramos classificados como ‘Objetivos e Diretrizes do CEFD’ para o período, a estruturação da Especialização e do Mestrado, e o desenvolvimento do Doutorado em Educação Física, enquanto, em paralelo, com o intuito de evitar a endogenia, estimulou-se os professores a ingressarem em cursos de pós-graduação promovidos por outras instituições de ensino. Além disso, havia o objetivo de se promover eventos nas diversas áreas atendidas pelos departamentos, a fim de “suprir deficiências curriculares”, ao passo que se previa o apoio à participação de docentes em eventos externos de formação.

Tal como no ‘Plano Estratégico do Centro de Educação Física e Desportos – 1988/1989 – Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD)’, há a indicação da necessidade de se integrar a pós-graduação com a graduação, em um movimento interno. Externamente, deveria ser realizado trabalho conjunto com outras instituições envolvidas com o primeiro, segundo e terceiros graus de ensino. Associado a tais iniciativas deveria estar a implantação do novo currículo da graduação, que, por sua vez, traria o desenvolvimento de uma nova concepção em torno do processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma abordagem multidisciplinar.

Ainda fizeram parte do delineamento das ações estratégicas, o apontamento da necessidade de concurso “para atualizar e dinamizar o currículo”, a previsão de intervenções interdisciplinares na formação dos graduandos, o convite a especialistas e cientistas para realização conferências, palestras, simpósios na Instituição, e a recepção de Doutores de instituições estrangeiras para atuarem por curto período de tempo no CEFD, através de contratos via CNPq.

### **8.6 PPC/CEFD/UFSM/CURSO DE LICENCIATURA PLENA – 2005**

Embora esse documento refira-se a um período que extrapola o recorte temporal estabelecido para o estudo, algumas informações que ele traz auxiliam-nos a compreender parte do contexto estrutural e de recursos didáticos disponíveis no curso de Educação Física

em período muito próximo ao considerado na pesquisa. Assim, é possível que tais condições vigorassem no Centro em anos anteriores a 2005.

Deste modo, optou-se por relacionar, aqui, as principais estruturas físicas disponíveis para as atividades educacionais e o acervo da Biblioteca Setorial no ano de 2005, de forma a estabelecer referências contextuais sobre a Instituição no período final considerado no recorte do trabalho.

Em termos de infraestrutura o documento registra: Piscina Térmica – 01 (uma) piscina térmica semiolímpica e 01 (uma) piscina térmica infantil; Estádio – 01 (um) campo de Futebol onze, 01 (uma) pista de Atletismo, 01 (uma) caixa de areia para Saltos com Vara, 01 (uma) ‘área demarcada’ para arremesso de peso, 01 (uma) área demarcada para lançamento de dardo, 01 (uma) área demarcada para lançamento de disco, 01 (uma) caixa de areia para Saltos Triplos e Distância; Quadras externas – 02 (duas) quadras de Paddle, 01 (um) campo de Futebol sete, 03 (três) quadras poliesportivas; Pista alternativa para caminhadas e corridas; o Ginásio Didático I e o Ginásio Didático II.

Já o acervo na Biblioteca Setorial compreendia: 231 (duzentos) periódicos; 2236 (dois mil duzentos e trinta e seis) exemplares de monografias, dissertações e teses; 1004 (mil e quatro) folhetos – dicionários, anais, normas, regras e catálogos; 4282 (quatro mil duzentos e oitenta e dois) exemplares de livros contemplando os seguintes títulos<sup>190</sup>: Biomecânica (68), Medidas e Avaliação (64), Psicologia (207), Filosofia, Antropologia e Sociologia (545), Desenvolvimento Humano (239), Recreação e Lazer (134), Comunicação movimento e Mídia (64), Informática (07), Metodologia (52) Dança, Terceira Idade (37), Atletismo (56), Basquete (32), Handebol (28), Voleibol (24), Futebol (70), Ginástica (198), Natação (100), Fisiologia (25), Fisiologia do Exercício (55), Didática (157), Treinamento Desportivo (149), Esporte (125), História da Educação Física Nacional e Internacional (147) e Saúde (160).

Destaca-se aqui, em um primeiro momento, o número expressivo de títulos nas categorias: Filosofia, Antropologia e Sociologia (545) e Desenvolvimento Humano (239), juntamente com o somatório de títulos dedicados a conteúdos de natureza esportiva (584). No entanto, essas informações isoladas pouco significam, mesmo porque é possível que algumas dessas obras, tanto quanto determinadas instalações físicas, tenham sido utilizadas nas ações educacionais de forma recorrente, enquanto outras, mesmo com grande disponibilidade, podem ter sido subaproveitadas. Mais uma vez, será necessário atentarmos para o conjunto de informações para realizarmos considerações mais apuradas.

---

<sup>190</sup> A diferença entre o número de títulos e número de exemplares de livros deve-se, provavelmente, ao número de volumes de cada obra.

## 9 RELAÇÕES ENTRE AS NARRATIVAS E AS DEMAIS FONTES

Os principais sentidos derivados do entrelaçamento das narrativas são considerados, na sequência, em conjunto com os destaques relativos às informações documentais e bibliográficas, mantendo-se sempre a perspectiva das produções e das concepções promovidas pelo CEFD em relação à Educação Física Escolar. Tal iniciativa permitiu uma interpretação contextualizada a partir das reiterações, complementaridades e contradições nos conteúdos apreciados, favorecendo o estabelecimento de uma visão crítica mediante a constituição de um quadro referencial diverso.

Foram apreciados nessa etapa sentidos relacionados ao caráter prático das aulas, o esporte no trabalho institucional, o decréscimo das atividades práticas no CEFD com o passar dos anos, a Educação Física Escolar nas ações institucionais, os estágios, a extensão, a pós-graduação, os testes de aptidão física para ingresso na graduação, as influências estrangeiras no Centro de Educação Física, as relações institucionais durante a Ditadura Civil/Militar no Brasil, a aposentadoria de professores do CEFD, os docentes em comissões nacionais encarregadas de discutir os rumos da Educação Física brasileira, e a condição inicial do CEFD como modelo da UFRGS.

### 9.1 O CARÁTER PRÁTICO DAS AULAS

Quatro dos cinco colaboradores informam que os aspectos práticos no desenvolvimento dos conteúdos curriculares eram preponderantes nas ações formativas realizadas no CEFD nas primeiras décadas de existência do curso de Educação Física, ou seja, aprendiam-se técnicas<sup>191</sup>, conceitos, metodologias e noções variadas a partir da realização de exercícios físicos, da execução de gestos técnicos e da experimentação de diferentes possibilidades de ação motora ligadas à especificidade dos componentes curriculares na formação discente. Uma afirmação que encontra correspondência na obra de Mazo (1997), a qual apresenta a consideração de que no primeiro currículo a nortear as ações educacionais na Instituição, a maior abordagem teórica ficou por conta das disciplinas básicas, que apresentavam uma carga horária baixa em comparação com a carga horária das chamadas ‘Matérias Profissionalizantes’.

Quanto às ‘Matérias Pedagógicas’, a autora aponta que, em conjunto, somavam 225 (duzentos e vinte cinco) horas/aula, referindo-se a um grupo de disciplinas que abordavam as

---

<sup>191</sup> Técnica, nesse contexto, refere-se a habilidades específicas relacionadas à coordenação motora em diferentes campos de ação, a partir de esforços mínimos para o máximo rendimento e precisão possíveis (ROSA, 2002).

relações de saber de um modo mais amplo e contextualizado, diferentemente de outras que envolviam a aprendizagem em relações mais restritas e específicas com os conteúdos, como ‘Esporte I – Voleibol’ ou ‘Fisiologia do Exercício’. Assim temos a ‘Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau’, a ‘Psicologia da Educação’ e a Didática, que, em termos de carga horária, juntas, apenas se aproximavam das 240 (duzentos e quarenta) horas/aula dedicadas ao Atletismo, por exemplo. Esta última, por sua vez, representava parte das 1000 (mil) horas/aula destinadas às disciplinas de natureza profissionalizante no curso que, como um todo, era desenvolvido mediante forte teor técnico-prático nas relações de saber (MAZO, 1997).

Na verdade, a priorização das relações de ensino pautadas na prática pode ser identificada ainda antes, no projeto ‘Escola Superior de Educação Física/Setor de Esportes/Projetos e Estruturas – 1969, de autoria do Cap. Renato Brilhante Ustra<sup>192</sup>, no qual há destaque para a preparação física como algo capaz de promover a eugenia, saúde, beleza, resistência e gerações vigorosas, enquanto no Relatório do Curso de Educação Física – 1970, há destaque para ações formativas com “acentuado trabalho prático” para que os alunos se tornassem hábeis executantes de gestos e se adaptassem a práticas diversas, ao passo em que aprendiam a “sentir as qualidades exigidas” nesses trabalhos.

Também o Catálogo Geral da UFSM – 1978, e o Ementário UFSM – 1980/81, trazem reiteradas indicações, nas ementas disciplinares, sobre “conhecer e executar” e “compreender e executar” fundamentos, técnicas ou ações de ordem técnico-tática, enquanto na Solicitação de Cooperação Externa – UFSM/CEFD/FRANÇA – 1987, destacou-se a formação técnico-científica dos alunos, ao passo que preocupações com valores humanísticos, por exemplo, não foram consideradas.

Uma tendência semelhante pode ser identificada, ainda, no Plano Estratégico 1988/1989 – DDI/DDC. Entre as ações a serem desenvolvidas naquele período o documento destacou a necessidade de se buscar motivação para o corpo docente realizar eventos que oportunizassem a “transmissão de conhecimentos”, o que é indício de uma perspectiva instrumental diante das relações de saber, na qual o conhecimento é visto como um objeto que pode ser ‘repassado’ para ser usado como uma ferramenta. Daí à experimentação da técnica na prática há certa proximidade, como sugere o contexto dos registros apreciados até então, embora isso não figure textualmente no Documento.

---

<sup>192</sup> Embora esse projeto não tenha prosperado na constituição oficial do currículo do curso de Educação Física do CEFD/UFSM, há, como vimos, onze disciplinas em comum com as que constam no Relatório do Curso de Educação Física – 1970.

Na verdade, experiências dessa natureza eram tão significativas na concepção vigente sobre a Educação Física no CEFD que foi destacado em duas das cinco narrativas, uma divisão em turmas masculinas e femininas, na graduação, de modo que os alunos pudessem vivenciar experiências adequadas nas disciplinas consideradas práticas. Os colaboradores fazem essa referencia destacando a funcionalidade da iniciativa no período em que fora empreendida, portanto, dela não derivando problemas.

Mazo (1997), por sua vez, considera que, deste modo, ocorria um necessário ajuste sobre as exigências de rendimento físico/desportivo/motor de acordo com o gênero dos estudantes, de modo que se tornavam possíveis, inclusive, avaliações rigorosas de forma diferenciada. Compreensão corroborada, em parte, pelo Relatório do Curso de Educação Física – 1970, quando identifica a possibilidade de os alunos receberem treinamento físico compatível em função da separação das turmas.

Com o PPC/CEFD/UFM – 1990 essa divisão deixa de figurar no desenvolvimento das ações formativas e o documento ainda traz a recomendação de que os graduandos deixem de ser submetidos às aulas de Educação Física obrigatórias – CEF 100 – em função de já realizarem práticas em, pelo menos, cinquenta por cento das atividades curriculares. Entretanto, Bitencourt (2006) considera que a ênfase no rendimento técnico e desportivo na graduação foi consideravelmente mais elevada do que esse índice no período.

De fato, em três das cinco narrativas há o reconhecimento da importância de se construir um repertório de vivências acerca do movimento humano institucionalizado para que isso contribua, efetivamente, com a tarefa de ensino a ser desempenhada pelos graduados, compreendendo, assim, que a Educação Física não pode ser desenvolvida apenas ou predominantemente de forma teórica, como tem sido comum em muitas circunstâncias. Tal posicionamento, no entanto, não permite inferirmos que esses colaboradores desconsideraram a importância do suporte teórico vinculado às práticas<sup>193</sup>, tampouco significa que os outros dois colaboradores que não se manifestaram sobre esses aspectos desconsideraram a importância da prática na formação do profissional de Educação Física.

Há duas questões significativas a serem levadas em conta, nesse caso. A primeira é que o período histórico atravessado pelo Brasil e pela Educação Física envolvia essa exacerbação do rendimento físico, coincidindo com as primeiras décadas do curso de graduação do CEFD. Exemplo disso é a instituição do Decreto nº 69.450/71, que, entre outras coisas, determinou a aptidão física como parâmetro para todas as relações vinculadas ao

---

<sup>193</sup> Isso fica claro na totalidade de sentido de cada entrevista.

ensino na Educação Física – desenvolvida como uma atividade obrigatória nas IES – ou, ainda, a Lei nº 6251/75, que fundamentou a Política e o Plano Nacional de Educação Física e Desportos, projetando para o final daquela década, ações baseadas em princípios da mesma ordem<sup>194</sup>.

A segunda questão é que a própria formação de licenciados em Educação Física no século XX foi pautada por interações de ensino que privilegiaram o caráter técnico-instrumental das práticas motoras, desconsiderando relações entre o movimento humano e o contexto histórico, político e social. Para Darido (1995), a formação profissional se deu, fundamentalmente, com base na “[...] perspectiva do saber fazer para ensinar” (1995, p. 124).

Assim, de um lado, a trajetória de estudos dos colaboradores tem, provavelmente, parte nessa posição que assumem a respeito da necessidade de vivências do movimento humano institucionalizado – enquanto meio de formação profissional – diante dos riscos de uma Educação Física ‘mais teórica’. Entretanto, isso não parece ser um fator decisivo, visto que nos dois grupos, circunstanciais, de entrevistados – os que manifestaram preocupação com as relações entre teoria e prática no Curso e os que não a manifestaram – há experiências compatíveis em períodos temporais muito próximos, como a graduação na UFRGS – um colaborador em cada grupo – e a graduação na primeira turma de Educação Física do CEFD/UFSM – um colaborador em cada grupo.

Deste modo, devemos ainda aguardar para melhor compreendermos os sentidos dessas considerações.

## 9.2 O ESPORTE

Reconhecida a força das atividades práticas nas primeiras décadas do curso de Educação Física, importa registrarmos que essas eram compostas, predominantemente, por ações de natureza esportiva. Todos os colaboradores apontaram a presença marcante desse conteúdo nos processos de formação instituídos pelo CEFD ao longo do tempo, desde a graduação até a pós-graduação<sup>195</sup>. Essa tendência também é considerada por Mazo (1997) ao referenciar a prioridade, nos dois primeiros concursos públicos da Instituição, para o ingresso de professores com forte trajetória esportiva em seus currículos, além de destacar o

---

<sup>194</sup> Havendo nova legislação expressiva na área somente em 1987, com a Resolução CFE nº 03/87, que determinou novo currículo mínimo para os cursos de Educação Física destacando a necessidade de se estabelecer, também, objetivos de ensino que desenvolvessem a reflexão, a crítica, a inovação e a ética, entre outras coisas.

<sup>195</sup> No caso da pós-graduação, apenas uma narrativa faz referência o esporte como orientador dos estudos.

desenvolvimento dos Clubes Universitários a partir de 1971 – que, em 1974, reuniam 7.848 (sete mil oitocentos e quarenta e oito) alunos da UFSM.

A mesma autora afirma que em 1977, baseado na Lei nº 6.251/75 – Plano Nacional de Educação Física e Desportos – o CEFD desenvolveu projetos relacionados ao desporto de alto nível e ao desporto estudantil, estando presente, em ambos os casos, a ideia de formação de atletas. Na perspectiva do desporto de alto nível, concebido para vigorar de 1976 a 1988, havia a seleção e acompanhamento de jovens por meio de triagens esportivas rigorosas. As atividades contemplavam alunos com idades entre 6 aos 18 anos, objetivando a contribuição com o desenvolvimento integral dos indivíduos, a integração sociocultural, o auxílio no cumprimento das determinações do Decreto nº 69.450/71, e a formação de equipes estudantis para representação do município em competições, além de favorecer o desenvolvimento técnico dos alunos para que tivessem condições de competir nacional e internacionalmente quando passassem a integrar outras instituições como empresas ou universidades, por exemplo.

Nessa época também foram desenvolvidos projetos com o Desporto de Massa, através de bolsas de apoio e aperfeiçoamento para os graduandos atuarem junto à comunidade, chegando a atingir um público de 2.812 (duas mil oitocentos e doze) pessoas no município de Santa Maria durante a primeira temporada (MAZO, 1997).

De forma semelhante, o próprio Diretório Acadêmico esteve imbuído de promover eventos esportivos na Instituição, ao passo em que essa estava aberta ao público para a utilização das suas instalações, como o campo de futebol e a pista de atletismo. Para tanto, o CEFD organizava a ação de estagiários de modo a orientarem à prática de atividades físicas por parte dos frequentadores do espaço.

Também identificamos, com Mazo (1997), a Especialização Permanente em Técnicas Desportivas, promovida pelo Centro ao longo de vários anos<sup>196</sup>. A definição de qual modalidade seria abordada em cada edição baseava-se, principalmente, nas práticas esportivas mais desenvolvidas nas escolas. Além disso, a autora chama a atenção para o desenvolvimento local do Programa ‘Esporte Para Todos’, que apresentou ampla repercussão no trabalho do CEFD, levando o município de Santa Maria a um papel de destaque no estado do Rio Grande do Sul no desenvolvimento daquelas atividades.

Informações de ordem semelhante também estão presentes nos documentos consultados. A consideração unânime dos colaboradores sobre a hegemonia do esporte nas

---

<sup>196</sup> A informação mais atualizada a respeito da duração da Especialização Permanente em Técnicas Desportivas data do ano de 1992, quando somava dezoito edições (MAZO, 1997).



ações formativas promovidas pelo CEFD encontra referência no Relatório do Curso de Educação Física – 1970, o qual informava que das vinte e quatro disciplinas trabalhadas até aquele momento na graduação, dez eram de natureza esportiva, equivalendo a aproximadamente<sup>197</sup> 42% das disciplinas. No Catálogo Geral da UFSM – 1978, esse número sobe para treze disciplinas em um universo de vinte e seis, representando 50% do total de componentes curriculares da com caráter eminentemente esportivo<sup>198</sup>.

Já o Relatório do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas – 1979 traz, entre as metas apresentadas, a importância de reuniões com os alunos para orientá-los sobre a profissão e a necessidade de se promover medidas para que os docentes do CEFD se conscientizassem da missão de educadores a ser por eles desempenhada. Essa, segundo o Documento, envolve atribuições ligadas à educação, não devendo ser limitada a ação de um treinador esportivo. Tal indicação leva a crer que questões da ordem do treinamento e do rendimento estavam muito presentes no trabalho formativo cotidiano na Instituição.

No Ementário UFSM – 1980/81, quatorze das vinte e seis disciplinas que compunham a graduação em Educação Física eram de natureza esportiva, representando aproximadamente 54% do total de componentes curriculares, enquanto no PPC/CEFD/UFSM – 1990, de um total de 2.505 (duas mil quinhentas e cinco) horas/aula, 600 (seiscentas) horas/aula eram destinadas a disciplinas nomeadamente esportivas, o que totalizava aproximadamente 24% da carga horária total das aulas. Se o critério de avaliação fosse o número de disciplinas esportivas em relação ao total de componentes curriculares esse percentual subiria para aproximadamente 26%<sup>199</sup>.

O Projeto do Curso de Pós-Graduação em Nível de Mestrado – 1978, por sua vez, também revela um enfoque esportivo a partir da grade de disciplinas que o compunha. Das trinta relacionadas, dez eram nomeadamente de natureza esportiva, representando aproximadamente 33% do currículo, enquanto em 1997, a partir do documento ‘Curso de Mestrado em Ciência do Movimento Humano – Código: 925 – Disciplinas do Curso de Mestrado’, as matérias de ordem esportiva perfaziam aproximadamente 29% do total de disciplinas curriculares. O que reforça a narrativa que fez referência à valorização esportiva também naquele Programa.

---

<sup>197</sup> A expressão ‘aproximadamente’ é utilizada em função de ter sido realizado arredondamento dos números.

<sup>198</sup> É importante notar que ao dizer disciplinas esportivas, não estamos contemplando todas as disciplinas técnicas na composição do curso.

<sup>199</sup> Não estão incluídas nesses números as demais disciplinas técnicas do currículo.

A partir dessa tendência de ação construída, historicamente, nos seus diferentes níveis de ensino, o CEFD foi considerado, em 1998, um ‘Centro de Excelência Esportiva’, pela Secretaria Nacional de Esportes do Ministério de Esporte e Turismo (UFSM, 2005).

No entanto, é importante atentarmos para o fato de que essa não representou uma posição isolada da Instituição na educação superior. A Educação Física brasileira se constituiu baseada fortemente na instituição esportiva. Ocorrência em curso desde 1946, e que fora intensificada no período da Ditadura Civil/Militar no país, de modo que o esporte ascendeu “[...] à razão de Estado” (BETTI, 1991, p. 100). O governo federal promoveu alterações significativas na política educacional brasileira para atender a interesses chamados por Dreifuss (1981) de multinacionais e associados, buscando desenvolvimento com segurança nacional. Deste modo, a própria Educação Física integrou a planificação estratégica do Estado, tornou-se obrigatória em todos os níveis e ramos de escolarização e foi reduzida às noções de competição e desporto de alto nível (GHIRALDELLI, 1997).

Entre as evidências dessas concepções na área podemos citar a Decreto n° 69.450/71 que determinou em um dos seus trechos que a aptidão física fosse considerada tanto no planejamento quanto no controle e na avaliação na Educação Física, e ainda anterior a ela, temos a Lei n° 5.540/68 que determinou às universidades, entre outras coisas, o estímulo a Educação Física e aos desportos, de modo que a competição e o rendimento estavam incluídos nesse contexto. Para Castellani Filho (1994), essa iniciativa, em específico – esporte relacionado ao rendimento, nas IES – destinava-se a fragilizar possíveis tentativas de articulação política do movimento estudantil na educação superior. Atribuía-se, desta forma, um viés ideológico à área com finalidades de controle sobre a sociedade.

Essa hegemonia esportiva somente passou a sofrer questionamentos mais expressivos a partir de 1980, com base em diferentes perspectivas teóricas. Entre elas, algumas fundamentadas nas Ciências Sociais. Boa parte das novas abordagens que surgiram na Educação Física propunha objetivos, métodos e fundamentações no sentido de aprimorar ou transformar a área, como, por exemplo, a abordagem ‘Crítico-Superadora’ e a abordagem ‘Crítico-Emancipatória’.

As diretrizes legais a partir desse período também passaram a contemplar a preocupação com uma formação pedagógica mais consistente para os alunos da graduação. Entre elas podemos destacar a Resolução CFE n° 03/87, que norteou a elaboração dos PPCs até o ano de 2004, os quais deveriam estar baseados na formação humanística e técnica. Também a Resolução CNE/CP n° 1/2002, determinando, entre outras coisas, que a formação dos graduandos ocorresse de forma contextualizada, interdisciplinar e reflexiva, de modo que

fosse assegurada a autonomia intelectual e profissional dos estudantes, e a Resolução CNE n° 07/2004, que passou a orientar a elaboração dos PPCs agregando às perspectivas técnico-científicas, dimensões políticas e sociais na formação docente, entre outras determinações. Contudo, o conteúdo esportivo permaneceu muito forte na composição dos cursos e, com ele, perspectivas técnico-instrumentais e de rendimento, historicamente presentes na constituição da área.

É isso que Bracht (1992) destaca ao mencionar que nenhuma das várias abordagens da Educação Física, desenvolvidas até a elaboração do seu estudo, pareceu ter reunido condições de superar a preponderância do fenômeno esportivo no campo da Educação Física<sup>200</sup>. Observação que, embora tenha sido realizada há alguns anos, é confirmada pelo Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física do CEFD, elaborado em 1990 e em vigor até o ano de 2004, e pelo reconhecimento da Instituição, em nível nacional, como ‘Centro de Excelência Esportiva’, no final da década de 1990.

### 9.3 DECRÉSCIMO DE ATIVIDADES PRÁTICAS

Três das cinco narrativas apontam, no entanto, a ocorrência de uma alteração no predomínio das atividades práticas, inclusive de natureza esportiva, nas aulas da graduação em Educação Física, com o passar dos anos. A data não é identificada com precisão, mas um dos entrevistados indica a possibilidade disso ter ocorrido no ano de 1998, enquanto dois colaboradores consideram a possibilidade do fenômeno ter ocorrido por conta da valorização da trajetória acadêmica dos candidatos nos processos de seleção de professores, promovidos pelo CEFD.

O fato é que é marcante a consideração de que os conceitos, as noções, os métodos e as teorias didático-pedagógicas passaram a ser prestigiadas na Instituição, de tal forma que se restringiu a experiência para a ação dos futuros professores de Educação Física<sup>201</sup>. Um dos outros dois colaboradores, nesse caso, limitou-se a mencionar uma mudança no perfil do corpo docente a partir dos afastamentos dos professores do CEFD para qualificação

---

<sup>200</sup> É possível identificar esse acontecimento, também, na sequência, no tópico que trata dos estrangeiros no CEFD, de modo que ficam evidentes as dificuldades em se superar um paradigma historicamente instituído e fortalecido na área.

<sup>201</sup> A categoria ‘Pedagogia/Didática da Educação Física’ na qual foram classificados alguns Trabalhos de Pesquisa, Ensino e Extensão encontrados nos documentos, não é conclusiva, indicando uma oscilação elevada no período. A título de exemplo, de 2 (dois) trabalhos encontrados em 1992, passa por 8 (oito) trabalhos em 1997, 2 (dois) trabalhos em 1998, 29 (vinte e nove) trabalhos em 1999, 1(um) trabalho em 2000 e 1 (um) trabalho em 2001.

profissional em 1976<sup>202</sup>. Desta forma, a noção não recaiu sobre mais ou menos atividades práticas, mas sobre o estabelecimento de alternativas diante da preponderância esportiva no ensino, como o enfoque em diferentes nuances da Aprendizagem Motora, por exemplo. Infere-se, baseado nessa consideração, que mudanças no perfil do grupo docente tenham ocorrido ao longo da década de 1980, quando os professores retornaram ao trabalho no CEFD, coincidindo, inclusive, com os movimentos emergentes na Educação Física Nacional.

Contudo, tanto Mazo (1997), quanto Bitencourt (2006), de forma complementar, destacam a ênfase nos aspectos técnicos e de rendimento físico/desportivo na composição das ações de ensino promovidas historicamente pela Instituição, envolvendo um período que abarca, justamente, o recorte temporal estabelecido nesse trabalho. O que denota uma primeira contradição mais efetiva entre a maior parte das narrativas e as informações bibliográficas.

Tal contradição talvez seja resolvida através da própria bibliografia antes que cheguemos aos documentos. Senão, vejamos o que consideraram Caparroz e Bracht (2007) ao tratarem de questões vinculadas à didática em sua obra. Para esses autores, houve uma gradativa “sociologização do pedagógico” na década de 1980, em contraponto à reprodução das relações capitalistas na Educação Física. Nesse caso, passou-se a promover discussões na área baseado em temáticas de ordem histórica, psicológica e sociológica. Tal fato causou estranhamento naqueles não iniciados no tratamento de problemas dessa natureza, de modo que não é incomum ouvir de profissionais graduados “[...] antes da reformulação curricular dos anos de 1990, que eles eram práticos, sabiam fazer e que, agora, os novos professores são teóricos e não sabem fazer (ensinar)” (CAPARROZ e BRACHT, 2007, p. 26).

Essa consideração revela certa tendência, pois deriva de uma obra com temática e objetivos distintos, passando por fenômeno semelhante ao que está aqui em pauta. Há, de fato, nesse caso, a abordagem de um contexto no qual, aparentemente, cabe a lógica do argumento desenvolvido pelos autores, uma vez que todos os colaboradores desse estudo formaram-se antes de 1990. Embora, mais uma vez, nem todos tenham assumido esse posicionamento quanto à relação teoria-prática, em desfavor desta última, nos cursos do CEFD.

Assim, atentemos para a configuração curricular estabelecida pelo PPC/CEFD/UFSM – 1990. Embora este ainda conservasse um forte caráter técnico no conjunto de disciplinas e nas especificidades que apresentavam no contexto da motricidade humana –

---

<sup>202</sup> Um quinto colaborador não fez referência a essa questão.

aproximadamente 57% da carga horária total<sup>203</sup> – o Documento trouxe um avanço na forma de conceber as ações formativas a partir dos distintos componentes curriculares.

Nesse caso, primou-se pela compreensão, pela análise e interpretação dos conteúdos em grande parte das disciplinas, seguidos pela indicação de se aplicar os saberes em situações de ordem prática. Isso representou um acréscimo de complexidade aos objetivos de “conhecer e executar”, tão comuns nas ementas do PPC anterior. Ademais, importa lembrar que no primeiro Projeto Pedagógico do Curso, eram 1000 horas/aula destinadas as ‘Matérias Profissionalizantes’, as quais eram constituídas por atividades esportivas, sendo eminentemente práticas. Assim, de um documento para outro, em um intervalo de 20 anos – período que todos colaboradores vivenciaram institucionalmente, em maior ou menor tempo<sup>204</sup> – houve, entre outras alterações, uma redução de 40% na carga horária destinada as disciplinas de natureza esportiva. A percepção de que várias disciplinas deixaram de existir, como a ‘Educação Física’<sup>205</sup>, pode ter contribuído com o entendimento presente na maioria das narrativas, de que “a teoria venceu a prática” (Colaborador A).

Outros fatores também podem ter influenciado a compreensão de que as práticas foram reduzidas acentuadamente. De um lado, dois dos cinco entrevistados indicam que a política de desenvolvimento institucional relativa à pós-graduação gerou um incentivo à constituição de um perfil de aluno-pesquisador no CEFD, diferenciando-se, as perspectivas, daquelas que tinham os primeiros discentes da Instituição – atuar nas escolas. De outro, uma das narrativas indica que, com o passar dos anos, começou a se modificar a compreensão socialmente aceita de que os professores de Educação Física deveriam ter boa forma, no sentido estético, além de serem atletas. O surgimento das abordagens críticas na Educação Física, a partir de 1980, provavelmente, colaborou com essa mudança.

Em tal contexto, muitos alunos passaram a ingressar no Curso interessados em diversas possibilidades que a formação em Educação Física oferecia. Como o esporte era responsável pelo maior parte das atividades práticas no contexto geral da graduação, pode ter havido um decréscimo de projetos e atividades nesse campo por conta desse novo perfil.

Assim chegamos aos documentos. Em consulta aos Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão realizados entre 1974 e 2003, constatou-se que aproximadamente 6% destes

---

<sup>203</sup> Importa não cairmos na tentação de associarmos indiscriminadamente disciplinas de ordem técnica com disciplinas práticas, mesmo que as noções de técnica e prática encerrem características que as aproximam. É possível desenvolvermos conteúdos que tratam de questões técnicas relativas à profissão, com 10% ou 90% de atividades teóricas, por exemplo.

<sup>204</sup> Ingresso dos colaboradores como docentes na Instituição ocorreu entre os anos de 1971 e 1984.

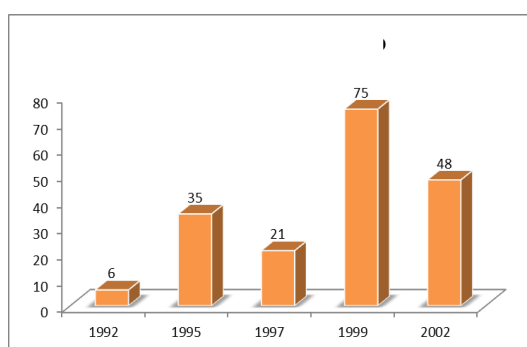
<sup>205</sup> Encarregada dos Clubes Universitários e que deixou de ser obrigatória na Educação Superior com a Lei nº 9.394/96.

constituíram-se com foco prioritário em questões ligadas diretamente ao fenômeno esportivo. O maior número de registros dessas atividades foi encontrado nos documentos relativos aos anos de 1999 e 2001, com 29 (vinte e nove) e 20 (vinte) trabalhos, respectivamente.

Sobre esses dados cabe considerar ainda que, mesmo referindo-se ao contexto esportivo, alguns trataram de temáticas relacionadas à Medicina ou a Psicologia do Esporte, por exemplo. Casos em que as abordagens tenderam a ser teóricas, pelo menos em um primeiro momento.

Considerado isso, avancemos com as informações disponíveis sobre a temática, levando em conta os trabalhos desenvolvidos especificamente na extensão. Estes podem ser uma referência importante para a compreensão dos acontecimentos, uma vez que tendem a se configurar como atividades práticas. Assim, temos que, em 1992, foram produzidos seis trabalhos de extensão, em uma curva crescente de produções alcançando trinta e cinco no ano de 1995. Esse número conservou-se entre dezesseis e trinta e cinco até 1999, quando alcançaram setenta e cinco produções, mantendo-se entre vinte e nove, e quarenta e oito produções anuais até 2002. Ou seja, há indícios de que projetos com tendências de ações práticas foram produzidos de forma crescente na Instituição especialmente na década de 1990.

Gráfico 60 – Trabalhos de Extensão



Entretanto, devemos estar atentos ao fato de que isso não encerra definitivamente a questão, determinando que as atividades práticas apresentaram um produção crescente no CEFD. A cautela se deve a necessidade de considerar o trabalho cotidiano da graduação, que representa um volume de relações formativas altamente significativo nesse contexto.

Em consulta ao Ementário UFSM – 1994 e ao Ementário UFSM – 1996/1997<sup>206</sup> identificou-se uma tendência no curso de Educação Física em se promover o conhecimento, a

<sup>206</sup> São os registros mais atualizados disponíveis na Biblioteca Central da UFSM, em relação a currículos.

compreensão, a análise e o relacionamento dos saberes nas disciplinas curriculares, sem deixar de observar a necessidade de aplicação dos conhecimentos específicos na prática. Essas perspectivas estavam baseadas em um PPC que, apesar de sintético e genérico, como observa Bitencourt (2006)<sup>207</sup>, ampliou a forma de se conceber o processo de formação dos alunos estabelecendo, ao lado da técnica, conhecimentos sobre o homem e a sociedade, juntamente com conhecimentos de ordem filosófica. Tanto que ‘Antropologia do Movimento’ e ‘Filosofia e História da Ciência’ figuravam entre as matérias a serem estudadas pelos graduandos, com uma carga horária de 60 horas e 45 horas semestrais, respectivamente.

Contudo, a apreciação dos dois documentos, na íntegra, não nos autoriza a considerarmos imediatamente uma redução da prática nas relações mediadas pelo Centro – no período ao qual se referem. Até porque indicam um volume expressivo de disciplinas voltadas para as questões técnicas da profissão e, mesmo, um acréscimo destas se compararmos com a configuração disciplinar apresentada no PPC/CEFD/UFSM – 1990, passando de 46% para 59% do total de disciplinas.

#### 9.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Quanto aos sentidos atribuídos pelo CEFD à Educação Física Escolar, quatro das cinco narrativas identificaram o esporte como fenômeno destacado na compreensão estabelecida institucionalmente em relação ao que deveria constituir a Educação Física nos sistemas de ensino formais. Uma posição reforçada por Mazo (1997), ao indicar que em 1977, o CEFD prestou apoio às aulas desenvolvidas nas escolas, com a finalidade de desenvolver o desporto estudantil, alcançando aproximadamente 2000 crianças de Santa Maria e região. Trabalho semelhante também foi realizado através da organização de escolinhas para treinamento esportivo de crianças matriculadas nas escolas do município de Santa Maria.

Já o Parecer CEE n° 32/79, da Comissão de Legislação e Normas do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul traz informações que ratificam essa tendência, indicando que o Departamento de Desportos Coletivos do CEFD solicitou à 8ª Delegacia de Educação do Rio Grande do Sul, que o órgão validasse as práticas desportivas desenvolvidas por escolares de 6 a 18 anos de idade no ‘Projeto Desporto de Alto Nível’, considerando atender o Decreto n° 69.450/71. Com isso, segundo o pedido, seria promovido o desenvolvimento da capacidade técnica dos alunos, de modo a terem condições de competir

---

<sup>207</sup> O objetivo geral do PPC é representativo disso, especialmente quando associado à ideia de perfil do Egresso, diluída no corpo do texto como “atribuições” do profissional de Educação Física.

no esporte em nível nacional e internacional, além de levar os estudantes a um desenvolvimento integral e à condição de formarem equipes estudantis para representação do município em competições de caráter escolar. Para tanto, a Instituição ainda se comprometia a encaminhar às escolas, as notas e frequências dos participantes, em periodicidade bimestral<sup>208</sup>.

Em relação a esse período, quatro das cinco narrativas indicam que a formação de equipes e a realização de treinamentos estavam associadas à compreensão da especificidade da Educação Física Escolar, enquanto Mazo (1997) registra, inclusive, que o professor alemão Jürgen Dieckert compreendia a inadequação dessa disciplina no sistema educacional brasileiro, uma vez que era pautada no esporte de alto nível. Tal concepção decorre do fato de que os professores alemães consideravam em seus trabalhos paradigmas ligados às Ciências Sociais e Humanas<sup>209</sup>, enquanto predominava no CEFD uma compreensão esportiva da Educação Física, fundada nas Ciências Exatas e Naturais, alcançando o espaço escolar<sup>210</sup>.

Nessa mesma ordem, Bitencourt (2006) indica, a partir da sua experiência como aluno de graduação no período de 2001 a 2004, um distanciamento entre a teoria e a prática no curso. O autor, no entanto, não deixa claro de que forma isso ocorreu, a não ser por seus efeitos, mencionando que a especificidade do campo escolar no contexto da Educação Física foi objeto de apreciação pouco significativo por parte dos professores à frente das disciplinas de caráter técnico, mesmo que as bibliografias indicadas nos planos de ensino previssem essa possibilidade.

Não foi possível identificarmos as ementas e o percentual de disciplinas técnicas àquela altura, visto não terem sido encontrados registros confiáveis sobre o período. No entanto, é possível dizermos com base no Ementário UFSM – 1996/1997 que dezessete das vinte e nove disciplinas curriculares naquela ocasião eram de caráter técnico. Isso representava aproximadamente 59% do total dos componentes curriculares oferecidos aos estudantes no período, enquanto, em contrapartida, apenas 27% do total de disciplinas abordavam a Educação Física no contexto escolar<sup>211</sup>. Dados estes que sugerem uma

---

<sup>208</sup> Havia a previsão de que o Projeto se estendesse de 1976 até 1988.

<sup>209</sup> O professor Jürgen Dieckert, por exemplo, escreveu no prefácio da obra do professor Hildebrandt elaborada juntamente com Laging em 1986: “a formação cultural no Brasil e, em decorrência, o ensino do esporte vêm se mantendo dentro de um círculo fechado. [...] para um professor alemão visitante no Brasil, este currículo fechado não corresponde às mais novas concepções antropológicas e pedagógicas, que são fruto de uma revisão curricular obtidas após longas discussões” (DIECKERT, 2005 apud HILDEBRANDT e LAGING, p. 3).

<sup>210</sup> Para Mano (2014) é histórica essa divisão entre, de um lado, Ciências Sociais e Humanas e, de outro, Ciências Naturais e Exatas, na constituição dos cursos de graduação em Educação Física. Essas últimas incluem campos como o da Biologia, da Matemática e da Física, dando origem à Biomecânica, Cinesiologia, Bioestatística, Fisiologia e outras disciplinas afins.

<sup>211</sup> As disciplinas que fizeram referência à Educação Física Escolar foram: Dança, Esporte Coletivo IV, Educação Psicomotora, Ginástica III – A, História da Educação Física Brasileira, Fundamentos da Educação



continuidade na hegemonia técnico-instrumental e esportiva nas relações educacionais estabelecidas no CEFD/UFSM, ainda que pesem as mudanças significativas nos objetivos das ementas, antes mais enrijecidas no binômio “conhecer e executar”.

Tal constatação é reforçada pelo fato de que parte das disciplinas que abordavam as relações escolares apresentava essas como um dos tópicos a serem contemplados no semestre, destinando-se a abordarem, também, outros conteúdos, como o caso das disciplinas Fundamentos da Educação Física II, e História da Educação Física Brasileira. Com isso, as disciplinas esportivas e as disciplinas ligadas à Educação Física Escolar, mesmo representando um volume de 34% e 27%, respectivamente, na composição do curso de graduação, apresentaram uma diferença ainda maior no volume interativo com as temáticas específicas. Inclusive, em razão das primeiras dedicarem-se, integralmente, a tratar do fenômeno esportivo em diferentes perspectivas<sup>212</sup>.

Quanto a outros documentos considerados nesse trabalho, não identificamos qualquer menção ao contexto escolar no Relatório do Curso de Educação Física – 1970, enquanto no Catálogo Geral da UFSM – 1978, e no Ementário UFSM – 1980/81, apenas a disciplina ‘Recreação/História/Organização e Legislação da Educação Física II’, faz referência direta a escola, indicando ações de planejamento da recreação nos sistemas formais de ensino e na comunidade.

No PPC/CEFD/UFSM – 1990, a temática foi contemplada nas disciplinas: Prática de Ensino de Educação Física, Didática Especial da Educação Física, Psicologia da Educação-Educação Física, Fundamentos da Educação Física II, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Didática, Organização Escolar, História da Educação Física Brasileira, Metodologia do Ensino, e Currículo em Educação Física.

Nenhuma delas tinha como finalidade explícita o trabalho com o esporte. Antes, tratavam de oportunizar experiências educacionais no âmbito do 1º e 2º graus, objetivando o desenvolvimento de atitudes e habilidades ligadas à prática profissional; buscavam relacionar o ensino da Educação Física e a prática pedagógica desenvolvida na realidade escolar; o relacionamento entre as teorias da aprendizagem e as atividades escolares; visavam o conhecimento e a compreensão das tendências da Educação Física Escolar e não escolar; conhecimentos sobre o sistema educacional brasileiro com vistas à constituição de perfis

---

Física I, Fundamentos da Educação Física II, e Currículo em Educação Física. As disciplinas dedicadas ao esporte: Esporte Coletivo I, Esporte Coletivo II, Esporte Coletivo III, Esporte Coletivo IV, Esporte Aquático I, Esporte Aquático II, Esporte Individual I, Esporte Individual II, Esporte Individual III, e Legislação e Organização do Sistema Desportivo Nacional.

<sup>212</sup> Inclusive, a disciplina ‘Esporte Coletivo IV’ faz um ‘desvio’ pela escola, e está incluída, também, na lista das disciplinas que tratam dessa temática.

profissionais críticos na tarefa de educar; a análise das concepções pedagógicas relativas à prática escolar brasileira, bem como a análise dos elementos que integram o planejamento do ensino; o conhecimento a respeito da organização dos sistemas educacionais, levando em conta papéis como aqueles desempenhados pelo administrador e pelo orientador educacional, por exemplo; a interpretação dos processos históricos relacionados à Educação Física no país, tanto no espaço escolar quanto no espaço não escolar; e a compreensão da estrutura do currículo da Educação Física no primeiro e segundo graus, além do objetivo de os alunos elaborarem uma proposta curricular para esses níveis da educação formal.

É possível afirmar, nesse caso, que o Documento traz uma grande valorização da Educação Física Escolar em relação ao PPC que o antecederia, uma vez que apresenta um expressivo crescimento na abordagem da temática a partir de disciplinas específicas. Ademais, estabelece maior ênfase nos aspectos pedagógicos na formação discente, ocupando-se de questões relacionadas às finalidades, aos problemas e as formas de mediação das ações educacionais através da Educação Física, incluindo perspectivas críticas nesse processo. Ao menos é o que se infere a partir de ementas que indicam estudos da ordem de “analisar concepções pedagógicas relativas à prática escolar brasileira” e “compreender a prática pedagógica desenvolvida na realidade escolar”.

No entanto, Souza, Couto e Marin (2014) criticam o que consideraram um caráter determinista do currículo em vigor a partir de 1990, por não considerar os aspectos socioculturais e históricos dos conteúdos e das disciplinas desenvolvidas na graduação. O que, de fato, é apenas superficialmente considerado. Levando-se em conta o conjunto das ementas, apenas História da Educação Física Brasileira, e Antropologia do Movimento se ocuparam de buscar uma contextualização mais ampla a respeito do movimento humano através do tempo. Além disso, Baggio (2000) considera ter havido um distanciamento entre as ações educacionais estabelecidas na graduação e a especificidade do trabalho docente nas escolas por conta de uma desarticulação entre os fundamentos teóricos promovidos na formação profissional e a cotidianidade nessa área da educação formal.

A própria noção de relacionar os conteúdos, figurando como objetivo de alguns componentes curriculares referia-se a articulações internas de cada um, não ensejando perspectivas efetivamente interdisciplinares<sup>213</sup>. Assim, não há indícios de que o currículo instituído pelo PPC de 1990 avançou no estabelecimento de inter-relações entre disciplinas,

---

<sup>213</sup> É o que se identifica quando se objetiva, por exemplo, “relacionar o ensino da Educação Física e a prática pedagógica desenvolvida na realidade escolar” (PPC/CEFD/UFSM, 1990). O que é inegável, nesse caso, é o caráter multidisciplinar do currículo, conforme consideração do próprio ‘Plano Estratégico do Centro de Educação Física e Desportos – 1988/1989.

processos e saberes, bem como nas relações desses com outras formas de organização no universo histórico e social no qual ganha sentido o trabalho do profissional de Educação Física.

No que se refere à carga horária das disciplinas ligadas à Educação Física Escolar, essa ainda apresentava um volume inferior às disciplinas de natureza esportiva – 21% e 24% respectivamente – ao mesmo tempo em que as disciplinas de Cunho Técnico correspondiam a aproximadamente 57% do volume total de horas/aula, diante dos 38% destinados as disciplinas de Cunho Humanístico. Isso auxilia-nos a relativizar e contextualizar o avanço representado pelo PPC/CEFD/UFSM – 1990, no que tange a orientação formativa estabelecida pelo Centro de Educação Física frente às possibilidades da Educação Física Escolar. Lembrando-se, sempre, que sua elaboração se deu com base na Resolução CFE nº 03/87, que fixou os conteúdos mínimos e a duração dos cursos, que deveriam conferir aos alunos o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Ademais, as estatísticas baseadas nos registros sobre Trabalhos de Extensão, Ensino e Pesquisa também indicam uma proporção pouco significativa de iniciativas relacionadas à Educação Básica. Das 1362 (mil trezentos e sessenta e duas) produções encontradas, apenas 6%, aproximadamente, abordaram questões ligadas à Educação Física Escolar. Dessas, por volta de 76% foram produzidas entre os anos de 1993 e 1999, época em que já vigorava o PPC/CEFD/UFSM – 1990.

Nesse caso, foram abordadas diversas temáticas, como gênero, interesse dos futuros professores pela escola, valores na Educação Física, avaliação na Educação Física, Educação Física na pré-escola, tematização dos conteúdos nas aulas de Educação Física, desenvolvimento da identidade nas aulas, o argumento dos professores para justificar a presença da disciplina no currículo escolar, o estudo das atividades motoras em crianças das séries iniciais do ensino fundamental, entre outros. Foram encontrados, também, ainda que em números pouco expressivos, trabalhos vinculados à Educação Física Desenvolvimentista<sup>214</sup> e ao rendimento esportivo, de uma maneira geral – somando 10% dos trabalhos.

De outra forma, no que diz respeito ao Projeto do Curso de Pós-Graduação em Nível de Mestrado – 1978, a disciplina ‘Currículo e Ensino da Educação Física’ figurava na matriz apresentando entre suas finalidades a abordagem da teoria sobre os fundamentos da Educação Física e suas implicações em diferentes níveis de ensino, enquanto a disciplina ‘Planejamento Educacional’ ocupava-se das relações de aprendizagem e de ensino a partir de uma

---

<sup>214</sup> Como, por exemplo, trabalhos focados na Educação Psicomotora dos alunos.

perspectiva Desenvolvimentista, na qual a motricidade era considerada com base nas diferentes fases do processo de desenvolvimento humano para que as habilidades adequadas ao nível de maturação e crescimento dos indivíduos fossem contempladas<sup>215</sup>.

Já o documento intitulado Plano de Ação: reprogramação das metas – 1984, indica, por sua vez, a intenção de se ampliar a contribuição do CEFD no desenvolvimento das aulas na Educação Básica, através da intervenção dos alunos em processo de estágio. Com isso, projetava-se dinamizar o trabalho com as crianças de 1ª a 4ª séries do 1º grau em Santa Maria. Contudo, não há referência à forma como isso seria realizado. Aliás, uma das narrativas se refere justamente a um envolvimento decrescente do Centro nas atividades com crianças. O que vai na esteira da preocupação apresentada no Documento.

Tal fenômeno, para o Colaborador, teria ocorrido ao passo em que se valorizou acentuadamente o trabalho com a chamada Terceira Idade. Em função disso, realizou-se nova consulta aos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão produzidos no CEFD constatando-se que, especialmente entre os anos 1998 e 2001, houve uma sequência expressiva de iniciativas na área, acumulando 59% da produção total relativa a essa categoria – 81 (oitenta e um) trabalhos no total – enquanto em relação a Educação Física Escolar foi encontrada uma produção decrescente de trabalhos, principalmente a partir do final da década de 1990<sup>216</sup>.

Uma das narrativas traz a afirmação de que, com o tempo, o Centro passou a receber alunos que não se interessavam mais pelo trabalho docente na escola, senão por outras possibilidades de atuação profissional na área. O que pode ter decorrido da própria desvalorização e queda no status social da profissão – especialmente na Educação Básica – derivadas, entre outras coisas, de reformas que priorizaram a organização administrativa do sistema educacional brasileiro e o controle de qualidade dos processos nele desenvolvidos (LIRA, 2013).

Embora os registros documentais não auxiliem no esclarecimento dessa questão, há uma ocorrência no período estudado que também pode explicar o entendimento estabelecido pelo Colaborador. Trata-se da criação do Mestrado e do Doutorado no CEFD. Segundo Mazo (1997), o Mestrado em Ciência do Movimento, com ênfase em Aprendizagem Motora, passou a ser oferecido em 1979 e o Doutorado em Ciência do Movimento Humano em 1991, gerando no horizonte de formação dos alunos a possibilidade da pesquisa com aprofundamento em

---

<sup>215</sup> Essas duas disciplinas – ‘Currículo e Ensino da Educação Física’ e ‘Planejamento Educacional’ – ainda integraram o currículo do Mestrado em 1997, mas o documento apresenta uma relação simples de disciplinas e cargas horárias, sem as ementas para uma comparação de objetivos e conteúdos.

<sup>216</sup> A título de exemplo foram encontrados 5 (cinco) trabalhos relativos à Educação Física Escolar em 1992, 10 (dez) em 1993, 17 (dezesete) em 1997, 5 (cinco) em 2000, e 1 (um) em 2001.

diferentes áreas/linhas de estudo, desde a Fisiologia do Exercício até a Pedagogia do Movimento Humano. Com isso, ampliava-se o próprio campo de trabalho, uma vez que tais cursos habilitavam para a docência especializada na educação superior.

Ademais, os alunos entravam em contato com disciplinas como ‘Psicologia do Esporte’ e ‘Medicina Esportiva em Educação Física’ – no Doutorado – e ‘Laboratório de Mídia’ e ‘Seminário em Sociologia do Esporte’ – no Mestrado – além de serem incentivados a desenvolverem o chamado “espírito científico”, através de pesquisas relacionadas à realidade local e regional. Este entendimento específico consta no Plano Estratégico do Centro de Educação Física e Desportos – 1988/1989 – DMTD e no ‘Plano Estratégico 1988/1989 – DDI/DDC’.

Contudo, é importante não perdermos de vista os indícios significativos de que o fenômeno esportivo, independentemente de uma possível queda no interesse dos alunos pela Educação Física Escolar, foi muito intenso na concepção Institucional do que deveria ser a constituição dessa disciplina no currículo dos sistemas formais de ensino – na Educação Básica – mesmo diante da valorização de outros conteúdos e de outras possibilidades de ação profissional na área<sup>217</sup>.

Como houve uma incorporação da instituição esportiva, pautada no desenvolvimento de seus aspectos formais, ao longo dos anos, é compreensível, com Souza, Couto e Marin (2014), que esse tipo de ênfase tenha levado a não contemplação das necessidades e peculiaridades socioculturais da comunidade local e regional.

## 9.5 OS ESTÁGIOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Sobre o estágio dos alunos da graduação, há narrativas que destacam o trabalho acadêmico na Educação Básica e nos Clubes Universitários organizados pelo CEFD/UFSM. Assim, é apontado o desenvolvimento, por parte dos estagiários, de atividades recreativas com ‘fundo’ competitivo para os escolares, levando-se as turmas ao Centro, eventualmente, para utilizarem as instalações esportivas, além do desenvolvimento de aulas de Educação Física para os alunos de toda a Universidade através dos Clubes esportivos<sup>218</sup>. Inclusive, há a

---

<sup>217</sup> Em termos de conteúdos, por exemplo, o PPC/CEFD/UFSM de 1990 indica além do esporte, a ginástica, a dança e a recreação como meios de formação.

<sup>218</sup> Tanto, que estavam sob a responsabilidade do Departamento de Desportos Coletivos do CEFD, sendo transferida a administração dessas atividades, posteriormente, para o Centro de Educação. Contudo, não foi encontrada informação acessória que confirme essa versão presente em uma das narrativas.

indicação, em uma das narrativas, de que tal atividade também auxiliava a suprir a insuficiência de professores para atender a grande demanda institucional.

Mazo (1997) confirma parte dessa versão ao mencionar que na disciplina ‘Prática de Ensino’ os graduandos desenvolviam aulas de diferentes modalidades esportivas nos Clubes Universitários, sendo encarregados, também, de orientar os praticantes de atividades físicas, frequentadores do CEFD aos finais de semana e durante as férias escolares – por volta de 1976.

O fato é que a ‘Prática de Ensino’ estava vinculada ao próprio Decreto nº 69.450/71<sup>219</sup>, o qual determinava em seu Artigo 14 que, nas Universidades que oferecessem curso de Educação Física, os professores da disciplina de mesmo nome deveriam ser assessorados pelos estudantes de graduação em ações na forma de prática de ensino.

Para Canfield (1975), as aulas de Educação Física na Universidade trouxeram benefícios para os universitários em geral, que tinham acesso a instalações apropriadas e tempo destinado ao engajamento em atividades físicas nos horários regulares da Instituição, tendo sido também importante para os próprios estagiários, uma vez que viviam a experiência de aproximadamente 400 (quatrocentas) horas/aula de ensino em suas formações.

Na sequência, o processo de estágio foi aperfeiçoado, com o PPC/CEFD/UFSM – 1990 especificando duas disciplinas através das quais se daria essa etapa para os alunos. De um lado havia a ‘Prática de Ensino de Educação Física’, que levava à experimentação da docência através da inserção acadêmica na comunidade escolar, e de outro, a disciplina ‘Estágio Profissionalizante’, que visava promover experiências no campo da Educação Física escolhido pelo aluno, orientado para “adequada integração profissional”. Isso deveria ocorrer em instituições ligadas ao desenvolvimento da Educação Física e do desporto, desde que apresentassem um profissional habilitado para a orientação do trabalho discente.

De um modo geral, atentando-se para o conjunto das informações, é possível inferir que os estágios também encontraram no fenômeno esportivo um ponto forte, colaborando com a construção do perfil profissional dos estudantes do Centro de Educação Física. A justificativa, para tanto, em 1975, era a de que o desporto enriquecia a sensibilidade, principiava uma ética, um comportamento moral, permitindo um conhecimento maior do indivíduo sobre si mesmo e sobre os outros, mesmo porque se considerava, por meio da

---

<sup>219</sup> De acordo com Canfield (1975), o ‘Diagnóstico da Educação Física e Desportos no Brasil’ serviu de base para o ‘Plano de Educação Física e Desportos’ (PED), em 1971, resultando, de certa forma, no Decreto nº 69.450 de novembro de 1971.

instituição esportiva, perspectivas científicas com bases psicológicas, fisiológicas e sociológicas, entre outras (CANFIELD, 1975).

Embora essas considerações tenham sido estabelecidas em uma época relativamente distante – em razão dos acelerados processos de renovação do conhecimento – não foram encontrados pareceres ou posicionamentos relativos ao contexto institucional que as desautorizem. Assim que é procedida sua inclusão diante das possibilidades de interpretação dos sentidos sobre a Educação Física Escolar em relação à totalidade do recorte temporal<sup>220</sup> considerado nesse trabalho.

## 9.6 A EXTENSÃO

Em quatro das cinco narrativas há repetidas indicações sobre a importância do trabalho de extensão desenvolvido pelo Centro de Educação Física ao longo do tempo, não havendo consenso a respeito do período até o qual as atividades permaneceram com volume significativo no cotidiano institucional. Também em quatro das cinco entrevistas há reiterações significativas a respeito do desenvolvimento de atividades de iniciação nos desportos coletivos para as crianças da comunidade. Aliás, os projetos esportivos no trabalho de extensão realizado pelo CEFD remontam ao ano de 1974, quando Mazo (1997) identifica o surgimento da Associação Santa-mariense de Apoio a Educação Física e Esportes (ASAEFE), criada pelos professores da Instituição. Sua finalidade era integrar a comunidade santa-mariense através da prática desportiva destinada a crianças e adolescentes.

Outro registro de ações esportivas na extensão está no Projeto PROPLAN/UFSM n° 16/81 que referencia a realização de atividades de Natação para crianças, jovens e adultos no CEFD. Tal projeto envolvia a triagem dos alunos mais destacados para participarem do Campeonato Oficial da Federação Gaúcha de Natação. Nesse caso, os atletas treinavam duas horas diárias de segunda a sexta-feira em função das competições.

Quanto a informações que constam nos planos estratégicos de ação, há indicações genéricas sobre a necessidade de se realizar maior aproximação entre o Centro e a comunidade. O Plano Estratégico 1987/1989 – Departamento de Desportos Coletivos, e o Plano Estratégico 1988/1989 – DDI/DDC, são exemplos disso, sugerindo, entre tópicos de

---

<sup>220</sup> Não tendo sido encontradas maiores informações sobre o estágio supervisionado em anos mais recentes, nos limitamos a indicar que, em 2002, com o estabelecimento da Resolução CNE/CP n° 2, a carga horária para essa etapa da formação dos alunos estava fixada em 400 (quatrocentas) horas, ainda sob a vigência da Resolução CFE n° 03/87 e nos moldes estabelecidos pelo Projeto Pedagógico do Curso, de 1990.

outras naturezas, que os docentes considerassem o potencial das suas disciplinas para criar projetos de extensão.

Nessa mesma ordem, o Plano Estratégico do Centro de Educação Física e Desportos 1988/1989 – DMTD, e o Plano Estratégico 1988/1990 – Centro de Educação Física e Desportos, apontam, de forma complementar, a importância de maior integração com instituições externas envolvidas com o ensino de 1º, 2º e 3º graus, o que denota o reconhecimento de que essa área estava sendo pouco contemplada pelo trabalho do CEFD, quando menos, nas próprias ações de extensão institucional.

Ainda, dos 1362 (mil trezentos e sessenta e dois) documentos que registraram informações a respeito dos Trabalhos de Ensino, dos Trabalhos de Pesquisa e dos Trabalhos de Extensão, 343 (trezentos e quarenta e três) foram produzidos nessa última categoria, e, destes, 61 (sessenta e um) tem relação com a área esportiva, representando aproximadamente 17% do total das produções.

Por outro lado, 9 (nove) dos 343 (trezentos e quarenta e três) trabalhos referem-se diretamente ao contexto escolar – aproximadamente 3% – envolvendo temáticas diversas, como a natação, a recreação em sala de aula, o atletismo e o handebol nas escolas, entre outros. Os trabalhos restantes enfocaram, principalmente, a dança, a ginástica, a recreação, o lazer, atividades adaptadas para pessoas com deficiência e a promoção de exercícios variados para a manutenção da saúde.

Diante do conjunto dessas informações evidenciou-se um equilíbrio entre as ações realizadas na área esportiva, na recreação, na ginástica, na dança e na Educação Física Adaptada, sendo bem menos expressivos os trabalhos com foco no universo escolar. Além do mais, considerando-se as primeiras fontes relacionadas nesse tópico, agrega-se ao fenômeno esportivo um destaque enquanto conteúdo constitutivo dos trabalhos de extensão universitária<sup>221</sup>.

## 9.7 A PÓS-GRADUAÇÃO

---

<sup>221</sup> Essa predominância esteve presente, inclusive, nas produções classificadas na categoria ‘Trabalhos de Ensino’. Dos 64 (sessenta e quatro) encontrados, 15 (quinze) dedicaram-se ao ensino esportivo – 23% do total – enquanto apenas 3 (três) dedicaram-se a Educação Física em nível escolar – 3% do total. Nesse último caso, abordando temas como, por exemplo, o desenvolvimento das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental. De forma semelhante, na categoria ‘Trabalhos de Pesquisa’, dos 935 (novecentos e trinta e cinco) encontrados, 68 (sessenta e oito) trataram da Educação Física Escolar – aproximadamente 7% da produção total encontrada. Nesse caso, enfocando temas ligados, especialmente, à Aprendizagem Motora, a Medidas e Avaliação, à Nutrição, e ao próprio fenômeno esportivo.



Sobre o Mestrado, especificamente, três dos cinco colaboradores mencionam a prioridade na seleção de candidatos de fora do CEFD para a formação nesse nível de ensino, de modo que a iniciativa parece ter contribuído para os professores não terem desenvolvido pesquisas como parte significativa dos seus trabalhos institucionais até o desenvolvimento do Doutorado. A constituição de cursos voltados para o público de fora é ratificada em, pelo menos, dois documentos: Plano Estratégico 1988/1989 – DDI/DDC, e Plano Estratégico 1988/1990 – Centro de Educação Física e Desportos, nos quais há menção de que se procurou estimular os professores a realizarem seus estudos de aprofundamento em outras instituições de ensino a fim de se evitar a endogenia.

Por outro lado, quatro dos cinco colaboradores relatam a existência de verbas na Instituição para o desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação, bem como para a infraestrutura geral ligada ao curso de Educação Física, de modo que houve, entre outras coisas, consistente desenvolvimento dos laboratórios em suporte as atividades do Doutorado.

Não foram encontrados registros documentais ou bibliográficos sobre essas informações, a não ser a referência de Mazo (1997) à criação do ‘Laboratório de Pesquisa e Ensino do Movimento Humano (LAPEM), em 1982, para estudos relacionados à Fisiologia do Exercício, a Biomecânica e a Aprendizagem Motora, além da referência ao desenvolvimento da Biblioteca Setorial do curso de Educação Física e Desportos, com boa parte dos livros adquirida por conta do acordo UFSM – República Federal da Alemanha.

Uma das narrativas também aponta a referência esportiva no desenvolvimento da pós-graduação no CEFD, considerando que o fenômeno representava uma tendência muito forte na Educação Física como um todo. Por essa razão, foram considerados os trabalhos elaborados pelos discentes ao longo do tempo no Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento (Humano)<sup>222</sup> de modo a ampliar a compreensão sobre esse tópico.

No que se refere às dissertações produzidas entre os anos de 1981 e 2004, foi possível constatar que dos 224 (duzentos e vinte e quatro) trabalhos encontrados, apenas 27 (vinte e sete) abordaram temáticas relativas à Educação Física Escolar, correspondendo a, aproximadamente, 12% do total de dissertações elaboradas no período. Essas tratavam de temas variados, indo desde a preocupação com princípios pedagógicos nas aulas de Educação

---

<sup>222</sup> Com exceção dos trabalhos de especialização, por uma questão técnica. A forma como o material estava organizado na Biblioteca Central da UFSM não envolvia a separação das produções por curso da Universidade. Realizar uma busca ampla, nesse caso, transcenderia o tempo para a realização de todas as etapas da tese.

Física, passando por trabalhos de natureza Desenvolvimentista<sup>223</sup>, até trabalhos no campo da Dança e da Psicologia da Educação.

De outra forma, foram encontradas 52 (cinquenta e duas) dissertações que abordaram temáticas relacionadas ao esporte, o que corresponde a, aproximadamente, 23% do total da produção no período. Nesse caso, destacaram-se trabalhos ligados às áreas de Medidas e Avaliação em Educação Física, Biomecânica e Aprendizagem Motora.

Com relação à produção discente no Doutorado do CEFD, das 45 (quarenta e cinco) teses elaboradas entre 1995 e 2004, 2 (duas) referiam-se ao contexto da escola, correspondendo a, aproximadamente, 4% do total de teses no período. Uma delas abordou questões teórico-metodológicas sobre o Esporte Escolar, enquanto a outra abordou a Dança como conteúdo da Educação Física nos currículos escolares.

Quanto ao conteúdo de natureza esportiva – formal – foram elaboradas 6 (seis) teses, correspondendo a, aproximadamente, 13% do total da produção no período, enquanto as demais concentraram-se em outras áreas como Crescimento e Desenvolvimento Humano, Fisiologia do Exercício, e Medidas e Avaliação em Educação Física. Essas, somadas, representaram aproximadamente 37% do total de teses elaboradas no Doutorado.

Tais dados indicam que as teses e dissertações concebidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram de forma pouco significativa para o avanço da discussão no campo da Educação Física Escolar no CEFD. Talvez tenham contribuído mais para que a Instituição se constituísse, historicamente, como um centro de referência esportiva, embora a própria produção discente em torno dessa temática tenha sido pouco expressiva no Programa.

É de se ressaltar, aqui, que trabalhos classificados em áreas como Medidas e Avaliação em Educação Física, por exemplo, em alguns casos estavam relacionados diretamente ao contexto esportivo. No entanto, apresentavam foco central em uma área adjacente, razão pela qual houve o estabelecimento de classificações diversas<sup>224</sup>. O mesmo não aconteceu com a classificação na categoria ‘Educação Física Escolar’, uma vez que, no tópico, foram considerados todos os trabalhos que faziam referência a esse universo.

Não devemos esquecer, também, que a Especialização Permanente em Técnicas Desportivas do CEFD/UFSM fez parte dessa conjuntura. O último registro estabelecido por

---

<sup>223</sup> Como as dissertações que se ocuparam com os níveis de aptidão física de escolares e com suas características somáticas e cardiorrespiratórias, por exemplo.

<sup>224</sup> Exemplo disso é a Dissertação de Mestrado, de 2003, intitulada “Índices de Avaliação de Aptidão Motora para Seleção de Árbitros de Handebol do Brasil”, classificada na categoria ‘Medidas e Avaliação em Educação Física’, porque o foco central relacionava-se a mensuração dos componentes da aptidão física.

Mazo (1997) a respeito de uma edição do curso data de 1992, formando especialistas em Futebol e Basquetebol. Nesse mesmo ano, o coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, em ofício ao Colegiado do PPGCMH/CEFD informa que, até então, somavam-se dezoito edições da Especialização. Em tal período foi ofertada formação, principalmente, nas diferentes modalidades esportivas formais, baseando-se na consideração de quais eram as mais desenvolvidas nas escolas (MAZO, 1997).

Nessa conjuntura, é possível compreendermos, entre outras coisas, que a maior ênfase nesse nível de ensino institucional – lato e stricto sensu – envolveu perspectivas esportivas e técnicas na área. Em função disso, a Educação Física Escolar tendeu a ser concebida pela ótica hegemônica, ainda que houvesse trabalhos desviantes<sup>225</sup>. A temática foi pouco estudada e quando foi considerada prevaleceram perspectivas da ordem dos efeitos de treinamento, dos níveis de aptidão, das características neuromotoras e do tipo de sistema nervoso dos indivíduos no desempenho escolar, entre outros.

## 9.8 INFLUÊNCIAS ESTRANGEIRAS

No que se refere a influências estrangeiras nas ações promovidas no Centro de Educação Física, quatro das cinco narrativas apontam a passagem significativa de professores de nacionalidade alemã pela Instituição, com destaque para o trabalho desenvolvido por Jürgen Dieckert – em duas entrevistas.

Sabe-se que os primeiros professores do CEFD a se afastarem do trabalho para realizarem Mestrado, foram em direção aos Estados Unidos. Entretanto, Mazo (1997) não realiza referências nominais a docentes daquele país que tenham assumido papel destacado diante do curso de Educação Física, apesar de mencionar que o Conselho Federal de Educação primou pelo modelo norte americano<sup>226</sup> na organização dessa espécie de curso no Brasil. Essa compreensão é reiterada por Souza, Couto e Marin (2014) ao considerarem que esse processo foi bastante significativo, inclusive, para a formação de graduandos no país<sup>227</sup>.

---

<sup>225</sup> Como o caso de duas dissertações que abordaram, às suas maneiras, princípios pedagógicos relacionados às aulas de Educação Física e ao currículo.

<sup>226</sup> Em tal modelo os estudantes “[...] devem seguir um plano estruturado que envolve a acumulação de créditos/cursos [...] exames (qualificação, compreensivos, preliminares) e um trabalho supervisionado de tese (dissertation), resultando em uma defesa oral (mas não necessariamente pública)” (VERHINE, 2008, p. 166).

<sup>227</sup> Para Rosa (2006, p. 38), “os norte-americanos, receosos dos rumos tomados pelo Brasil e considerando a possível influência brasileira na América Latina, trataram de financiar [...] a ideia e depois o novo regime [Ditatorial]”. Nesse contexto, uma das medidas tomadas pelo governo foi o estabelecimento de parceria com a United States Agency International for Development (USAID), através do MEC. Entre os acordos MEC-USAID estabelecidos, estavam à modernização administrativa universitária e a cooperação para publicações técnicas,

Por outro lado, Mazo (1997) relaciona professores alemães que desenvolveram ações significativas na Instituição e, entre eles, Jürgen Dieckert. Foi esse professor quem trouxe para Santa Maria o programa ‘Esporte Para Todos’<sup>228</sup>, além de ter recebido a incumbência de formar um núcleo pedagógico local na área da Educação Física, em 1980. Também exerceu a docência no Mestrado e realizou a tradução de obras relacionadas à Educação Física, do alemão para o português, enquanto esteve no CEFD. Fato que se deu em função do Brasil não possuir produção bibliográfica própria na área.

Passaram pelo CEFD, ainda, os professores Dieter Pepier, Jürgen Koch, Dietmar Kleine, Reiner Hildebrandt, e antes deles, Hartmuth Richle, entre outros (MAZO, 1997). Com esse ‘trânsito’, os professores colaboraram com as ações educacionais estabelecidas no cotidiano e não só eventualmente. Alguns deles, inclusive, formando alunos que deram continuidade a seus trabalhos no CEFD, segundo informações provenientes das narrativas.

Como visto anteriormente, os alemães também enfrentaram dificuldades em criar um ambiente de debate sobre os fundamentos e as finalidades da Educação Física, uma vez que se baseavam em paradigmas diferentes daqueles predominantes na Educação Física nacional. É importante destacar, desde já, que as informações bibliográficas são muito genéricas e superficiais ao referenciar a passagem desses professores visitantes pela UFSM, limitando-se a indicar que em seus trabalhos consideravam as Ciências Humanas e Sociais<sup>229</sup> sem, no entanto, estabelecerem especificações diante das várias possibilidades nesses campos do conhecimento. Os documentos encontrados também não contribuem para esclarecer essa questão.

Assim, buscamos na obra de Hildebrandt e Laging (2005) e Hildebrandt-Stramann (2012), a compreensão do professor Hildebrandt sobre a Educação Física. O que – certamente com prejuízo para a amplitude de suas perspectivas naqueles trabalhos – envolvia o entendimento de que os alunos devem estar no centro do processo de ensino, de modo que as relações que estabelecem com os conteúdos e os objetivos das aulas não sejam pré-determinadas, mas abertas a ações autônomas, criativas, comunicativas e cooperativas. Considerava, para tanto, perspectivas de Paulo Freire, entre outros, buscando o que chamou de subjetivação da aprendizagem, na qual as relações de saber fariam maior sentido para os

---

científicas e educacionais. Essa parceria foi tão significativa que influenciou, inclusive, reformas e leis educacionais mesmo depois de oficialmente extinta (ROSA, 2006).

<sup>228</sup> De acordo com Teixeira (2009), o Programa EPT surgiu no Brasil em 1973 com a finalidade de democratizar as atividades físicas e desportivas, mas se configurou como um mecanismo de controle social baseado no Plano Nacional de Educação Física e Desportos de 1976, entre outras diretrizes governamentais.

<sup>229</sup> Em Caparroz e Bracht (2007), por exemplo, é indicado em nota que a vertente crítica da Educação Física ganhou espaço na Alemanha na década de 1970, com a Sociologia Crítica do Esporte, mas os autores não vão além desse ponto.

alunos. Perspectivas que, em última instância, contrastavam radicalmente com as aulas tradicionais de Educação Física, nas quais os objetivos, os métodos, os conteúdos e os professores assumem a centralidade nas relações.

De outra forma, encontramos em Taffarel (2015), referência às atividades desenvolvidas por Jürgen Dieckert ao longo de sua carreira profissional. A partir desse trabalho é possível compreender que a Educação Física e o esporte, para o professor Dieckert, deveriam estar a serviço da emancipação dos indivíduos em sociedade. Assim, preocupava-se com a garantia do direito de todos às práticas corporais<sup>230</sup>, buscando relações de ensino capazes de contribuir com a formação de alunos críticos, autônomos e criativos, processo no qual considerava a importância da pesquisa e com ela a hermenêutica.

Posicionamentos de natureza semelhante a esses podem ter contribuído para que um dos entrevistados tenha considerado a influência dos alemães na transformação dos procedimentos de alguns docentes do Centro, que, com o tempo, teriam passado a estabelecer relações de aprendizagem limitadas ao campo da teoria, fundamentalmente. Contudo, há o reconhecimento do próprio Hildebrandt, em Mazo (1997), sobre não ter conseguido avançar com suas discussões sobre a Educação Física na Instituição.

Além do mais, Mazo (1997) também aponta dificuldades relativas ao acolhimento das ideias do professor Dieckert enquanto este esteve no Centro. Assim, os indícios considerados até o momento sugerem a tendência de que os professores alemães tenham influenciado pontualmente alunos e professores, mais do que interferido decisivamente na dinâmica sistêmica em curso, quando estiveram na Instituição. Uma dinâmica baseada, em grande medida, nas Ciências Exatas e Naturais.

## 9.9 TESTES DE APTIDÃO

Quanto aos testes de aptidão Física para ingresso na graduação, três das cinco entrevistas apontam o equívoco cometido pelo Centro de Educação Física ao deixar de incluir candidatos na etapa teórica do processo seletivo por conta de não atingirem determinados resultados nas provas práticas. Acredita-se que muitos alunos promissores podem ter sido excluídos através desses procedimentos, embora haja a ressalva, em duas narrativas, de que naquele período tais testes se justificavam, considerando-se o contexto da Educação Física, de

---

<sup>230</sup> O que explica ter trazido o programa Esporte Para Todos, para o CEFD.

uma forma geral, que envolvia a ideia de habilidades motoras e desempenho físico mais apurados como condição profissional dos professores.

Associavam-se a isso, as noções de superação individual, de busca pelo sucesso esportivo e de demonstração de força com as equipes nacionais diante de equipes esportivas de outros países. Essa era uma estratégia de Estado no período em que vigorou a Ditadura Civil/Militar no Brasil, uma vez que, para Dreifuss (1981), o regime de governo foi técnico e autoritário em sua atuação em favor do capital transnacional, agindo de forma a submeter às classes trabalhadoras ao seu controle e a promover alienação política no país. Nesse caso, o foco no rendimento físico, nas habilidades técnicas e na prática esportiva em geral, auxiliava na preparação do corpo enquanto mão de obra para o mercado de trabalho, e no controle das organizações estudantis, dificultando a mobilização de grupos recalcitrantes<sup>231</sup> (ROSA, 2006).

Ademais, é oportuno mencionar que os testes de aptidão como requisito para ingresso no CEFD foram extintos no período que coincide com os momentos finais do regime ditatorial no Brasil, em 1984 (MAZO, 1997), sugerindo uma relação estreita com a ideologia educacional<sup>232</sup> em vigor durante vinte e um anos no Brasil.

No que diz respeito à bibliografia consultada referente aos testes físicos, encontramos em Zinn (1988), o entendimento de que a realização das provas de aptidão tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil era algo comum. Aqui, as universidades federais e particulares, em geral, requeriam a aprovação no Teste de Aptidão Física (TAF) para o ingresso na graduação em Educação Física. Enquanto isso, Mazo (1997) salienta os níveis elevados nas solicitações de desempenho físico no TAF, tanto no que se refere ao volume quanto na intensidade das atividades a serem realizadas pelos candidatos – noção também presente em uma das narrativas – de tal modo que percebia semelhanças com os exercícios utilizados no recrutamento militar na época.

Buscando compreender a relação entre o TAF e as notas dos alunos no primeiro ano de curso no CEFD, Zinn (1988) concluiu, entre outras coisas, que o chamado ‘Vestibular Teste de Aptidão’<sup>233</sup> representava meio mais eficiente para selecionar os alunos, do que o

---

<sup>231</sup> É possível perceber isso na própria Lei 5.540/68 que promoveu a departamentalização na Universidade e a matrícula por disciplina, por exemplo. De acordo com Guiraldelli (1994), tal iniciativa vinculava-se à ideia de universidades-empresa, uma vez que a produtividade e a racionalidade eram princípios enfatizados nos acordos MEC-USAID. “Essas foram ações significativamente abrangentes porque, ao afetar as instituições de ensino superior, além de dificultar a organização estudantil, influenciaram a formação dos futuros profissionais, inclusive professores [...]” (ROSA, 2006, p. 51).

<sup>232</sup> De acordo com Dreifuss (1981), no período da Ditadura Civil/Militar no Brasil, o conceito de educação transformou-se em capital humano. Este, devidamente investido, poderia gerar lucro social e individual. Assim os processos educacionais passaram a instrumentalizar “[...] para o trabalho, de maneira que o indivíduo se torne mais produtivo na empresa que o contrata” (1981, p. 443).

<sup>233</sup> Prova teórica.

próprio TAF, considerando-se uma projeção de desempenho acadêmico futuro por parte dos candidatos.

Assim, diante do rigor dos testes físicos e da sua extinção em 1984, juntamente com as próprias transformações na realidade cotidiana em um período de mais de trinta anos, não podemos descartar a hipótese de alteração no perfil dos alunos do Centro nesse intervalo de tempo.

#### 9.10 O CEFD E A DITADURA CIVIL/MILITAR NO BRASIL

As cinco narrativas, de forma semelhante, indicam que os envolvidos com a administração do CEFD apresentavam bom relacionamento com pessoas ligadas ao governo federal, em diferentes esferas político-administrativas e executivas durante o período da Ditadura Civil/Militar no país. Isso favoreceu a aquisição de verbas para o desenvolvimento da infraestrutura do Centro, bem como para o desenvolvimento de outros projetos locais ligados à Educação Física.

Tanto UFSM (2017a) quanto Mazo (1997) indicam, complementarmente, que os recursos eram escassos no início das atividades da Instituição, seja para a construção das estruturas físicas e aquisição de recursos materiais que serviriam ao desenvolvimento das aulas, seja pela baixa remuneração dos professores, que ainda experimentavam excesso na carga horária de trabalho. No entanto, essas condições se modificaram de forma relativamente rápida em função de o Brasil atravessar, durante a década de 1970, o período chamado de ‘Milagre Econômico’. Tal acontecimento, vinculado a tendência Desenvolvimentista assumida pelo governo federal em relação à educação brasileira fez com que o cenário de investimentos no CEFD tenha se ampliado significativamente<sup>234</sup> (UFSM, 2017a).

Para Rosa (2006), nesse período houve uma espécie de legitimação das ações estabelecidas pelo regime ditatorial na organização e controle da sociedade. Destacava-se o desenvolvimento econômico brasileiro – que havia começado na década de 1950 e continuava com o novo regime. O Produto Interno Bruto cresceu significativamente, a inflação entre 1972 e 1973 ficou na casa dos 15 % ao ano e havia uma atmosfera de desenvolvimento nacional, uma vez que se realizava um grande número de obras de infraestrutura pelo país,

---

<sup>234</sup> Antes, porém, a amizade do Reitor José Mariano da Rocha Filho com o então Ministro da Educação e Cultura (MEC) Tarso Dutra, foi decisiva para a aquisição da verba destinada à construção do Centro.

gerando empregos para a população<sup>235</sup>. É nesse contexto que o CEFD é instituído e suas instalações progressivamente construídas.

No campo documental, há o registro de ‘Cooperação e/ou Intercâmbio Interinstitucional’, de abril de 1971, que trata do convênio entre o Ministério da Educação e Cultura, através do Departamento de Educação Complementar, e o Comando do 3º Exército, para uma ação conjunta em programas educacionais. Nesse documento, o MEC delega ao 3º Exército, em conjunto com a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, atribuições para execução de programas constantes do planejamento setorial<sup>236</sup>, considerando o “interesse da Faixa de Fronteiras Sudoeste”. Nesse caso, os objetivos envolviam construções, reparos e adaptações em prédios escolares.

Mas há casos em que as ações governamentais se deram no sentido de estabelecer regulação e coerção dos indivíduos no próprio trabalho educacional. Como exemplo, temos o Decreto-lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969, que previa a punição de servidores considerados subversivos. Qualquer indivíduo com vínculo empregatício nos estabelecimentos de ensino, que fosse punido baseado nessa Lei, seria demitido e ficaria impedido de ser contratado ou nomeado para atuar em outro estabelecimento da mesma natureza por um prazo de cinco anos. No caso de um aluno ser punido a partir do enquadramento em algum artigo do Decreto, o mesmo seria desligado da instituição, não sendo autorizada sua matrícula em qualquer outro sistema de ensino por um prazo de três anos.

Porém, não há registros na documentação e na bibliografia consultadas, sobre ações de controle, monitoramento ou o estabelecimento de posições políticas que pudessem gerar conflitos internos no contexto institucional. Em sentido semelhante, as narrativas não apontaram qualquer problema de interferência militar no trabalho cotidiano, tampouco o estabelecimento de oposições frente ao regime de governo estabelecido no Brasil. Ao que parece, no CEFD a Ditadura Civil/Militar “[...] foi um período quase de alienação” (COLABORADOR B).

Mazo (1997), também teve a impressão de que o Centro permaneceu desconectado dos acontecimentos sociais da época, especialmente na década de 1970. Na Instituição não se abordavam assuntos de natureza política porque “[...] havia o entendimento de que essa não

---

<sup>235</sup> Contudo, para Brum (1984), o crescimento econômico exigiu altos custos ecológicos e sociais, sendo que “[...] o fruto do trabalho de todos foi apropriado quase que exclusivamente por uma pequena minoria” (1984, p. 52).

<sup>236</sup> Setorial porque o MEC estabeleceu uma sistemática de planejamento na qual os problemas educacionais eram estudados a partir do conceito de microrregiões.



tinha relação nenhuma com a Educação Física” (1997, p. 18). Um entendimento refletido nas próprias ementas disciplinares da graduação naquele período.

Por outro lado, há no conjunto das narrativas o reconhecimento de que nunca faltou material para as aulas e para o desenvolvimento das demais atividades educacionais, exceto uma observação sobre a falta da cultura de manutenção das estruturas físicas e de verbas para viagens de professores com a finalidade de estudo<sup>237</sup> – embora isso pareça se referir, especialmente, a períodos posteriores ao da Ditadura no país.

Assim, considerando esse quadro de informações, é possível afirmar a consistência da ideia de que o Centro de Educação Física não enfrentou problemas com o regime ditatorial. Ao contrário, valeu-se das boas relações de seus administradores com o governo central para a construção de suas instalações, aquisição de materiais, financiamento e desenvolvimento de projetos. Também parece ter contribuído com isso o fato de o CEFD ter se adaptado muito rapidamente as diretrizes governamentais, como foi o caso da adequação organizacional ao Decreto n° 69.450/71 (CANFIELD, 1975).

Da mesma forma, o fato de se considerar que a política e a Educação Física deveriam estar dissociadas, enquanto a motricidade era concebida em uma perspectiva técnico-instrumental fortemente vinculada ao esporte – como vem indicando os documentos, as bibliografias e as narrativas – aproximou o CEFD da ideologia educacional vigente no período.

#### 9.11 APOSENTADORIAS NO CEFD

Quatro das cinco entrevistas apontam as aposentadorias de vários Doutores do CEFD, em curto período de tempo, como sendo a causa principal do descredenciamento do Mestrado e do Doutorado – pela CAPES – enquanto o quinto colaborador considera que tal fato pode ter contribuído significativamente para a sobreposição da teoria em relação às atividades práticas na constituição das ações formativas no Centro de Educação Física.

Para Zancan (2011), em estudo sobre as causas do descredenciamento do Programa de Pós-Graduação do CEFD, a aposentadoria de professores identificados com esse nível de ensino representou um dos fatores responsáveis pela ocorrência, mas a razão mais importante

---

<sup>237</sup> Nesse caso, um dos colaboradores referencia uma escassez de recursos histórica, enquanto, por outro lado, o Relatório do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas – 1979’ traz o registro de que esse estava com “dotação material aceitável” e aguardando conclusão das novas instalações físicas para começar a desenvolver suas atividades.

foi a baixa produtividade científica, tanto por parte dos alunos quanto pelos professores ao longo do tempo.

Nos documentos considerados nesse trabalho, não há informações referentes a aposentadorias<sup>238</sup> de professores ou relacionadas a medidas e consequências de uma redução acelerada no quadro docente da Instituição, em qualquer período ou curso por ela ofertado. Da mesma forma, não foram encontrados indícios que confirmem a tese de que isso teria gerado uma predominância teórica, em relação à prática, nos processos de formação estabelecidos no Centro.

Quanto a esse último caso, especificamente, na ausência de dados ‘externos’ que confirmem a narrativa, é possível considerarmos que a natureza do trabalho de Doutores com grande envolvimento na pesquisa tenha gerado parcela significativa de incentivo ao aprofundamento teórico para fundamentação das ações acadêmicas. Assim, não parece lógico considerarmos que com a saída dos professores tenha-se passado a enfatizar de forma mais intensa a teoria nas relações de saber.

Evidentemente, estamos, aqui, no campo da especulação diante das possibilidades. Ademais, é possível que o curso de Educação Física tenha sido repensado, reforçando as interações de ordem teórica com vistas a um fortalecimento das condições para o restabelecimento integral do Programa de Pós-Graduação. Porém, não é demais frisar, não há qualquer indício sobre esses ‘movimentos’ e o próprio colaborador que tece essa consideração não está seguro quanto ao fato.

## 9.12 O CEFD COMO MODELO DA UFRGS

Uma das narrativas traz a consideração de que o CEFD se instituiu como um modelo da UFRGS, pois os professores que integravam seu quadro funcional, inicialmente, eram provenientes daquele sistema de ensino. Uma compreensão, inclusive, ratificada por Mazo (1997), ao apontar que quatro dos seis docentes que ingressaram no Centro através de concurso realizado em 1970 eram egressos daquela Instituição.

Esse é um fato significativo porque na época em que esses professores cursaram Educação Física o corpo docente da ESEF/UFRGS era composto por servidores oriundos do

---

<sup>238</sup> De acordo com Zancan (2011), nove professores com importante envolvimento institucional, especialmente na pós-graduação, se aposentaram entre abril de 1991 e fevereiro de 2002.

meio militar<sup>239</sup>. Com isso, parte expressiva dos primeiros professores do CEFD/UFSM formou-se a partir dessas referências, de modo que tal fato, provavelmente, se refletiu nas ações pedagógicas por eles estabelecidas no curso, em um processo cíclico, inicialmente, porque alguns egressos do Centro vieram a se tornar docentes da própria graduação na qual se formaram.

### 9.13 OS DOCENTES DO CEFD EM COMISSÕES NACIONAIS

Duas narrativas indicam que os primeiros professores do CEFD a realizarem Mestrado eram presença constante nas comissões nacionais que se destinavam a discutir temáticas relacionadas à Educação Física no Brasil, o que reforçava o caráter de referência assumido pela Instituição na área. Outras duas consideraram, de forma complementar, que são essas orientações mais amplas, vinculadas a diretrizes governamentais, às normatizações locais e ao contexto político e econômico nacional, que são decisivas nos direcionamentos formativos estabelecidos pelo CEFD.

Quanto ao primeiro caso, a consulta aos documentos e à bibliografia considerada nesse trabalho não resultou no encontro de referências sobre o envolvimento de professores em comissões organizadas pelo MEC ou por qualquer outro órgão governamental. Já no que se refere às diretrizes e, de forma mais ampla, ao contexto social no qual foi estabelecida, cotidianamente, uma série de relações de ensino através do tempo, algumas considerações teóricas merecem destaque para a compreensão dos acontecimentos.

Nesse caso, será abordada, na sequência, a condição de aparelho apresentada pelo CEFD, sua suscetibilidade à ecologia da ação e o papel dos indivíduos nesse contexto complexo, pois tais noções estão intimamente relacionadas ao que a Instituição produz no meio social. Com isso, é possível retroagirmos sobre a compreensão das duas últimas narrativas abordadas nesse tópico, e de resto, sobre os dados gerais considerados nesse trabalho, em relação aos sentidos atribuídos pelo CEFD/UFSM à Educação Física Escolar.

---

<sup>239</sup> De acordo com Mazo (2005), a ESEF/UFRGS foi instituição pioneira no estado do Rio Grande do Sul na formação de professores de Educação Física, fundada durante o Estado Novo com um corpo docente formado, essencialmente, por médicos e militares.

## 10 O CEFD/UFSM E O PROBLEMA DO APARELHO

Em linhas gerais, o CEFD pode ser definido como uma Instituição de Educação Superior (IES), integrando uma complexa rede educacional composta por sistemas de natureza pública e privada que desenvolvem processos formativos através de programas, níveis e cursos diversificados no país. O ensino, a pesquisa e a extensão fazem parte das atribuições cotidianas da maioria dessas organizações e, inclusive, do próprio Centro de Educação Física da UFSM, historicamente.

Por outro lado, parece não haver maiores divergências quanto à consideração de que essa rede pode contribuir significativamente com o desenvolvimento social, econômico, científico e tecnológico, em nível nacional, enquanto a afirmação em contrário também parece verdadeira. Os diferentes desenvolvimentos sociais impactam de alguma forma nos processos e nas produções por ela geradas. Como exemplo, temos a constatação de que os princípios de mercado vêm atuando há algum tempo na precarização das relações humanas e das instituições sociais, em geral (DUFOUR,2005), inclusive gerando crises no campo da educação superior.

Partindo-se dessas considerações elementares, buscamos, na sequência, identificar características que atribuem ao CEFD a condição de aparelho, ou seja, de órgão ou estrutura de configuração sistêmica que transformam informações em modos de imposição organizacional no meio (MORIN, 2005), e que, portanto, contribuem para o estabelecimento de sentidos na realidade cotidiana.

Para tanto, partimos de uma contextualização das Instituições de Educação Superior no Brasil. É realizada uma classificação e caracterização destas considerando-se aspectos legais e uma discriminação dos principais órgãos governamentais e não governamentais vinculados ao sistema educacional em âmbito superior. Assim, tornou-se possível realizarmos algumas considerações relativas ao fenômeno regulatório que atravessa as instituições, a partir de dois vieses. De um lado, dá-se uma abordagem das crises desencadeadas pela hegemonia neoliberal em nossa sociedade, que afetaram, inclusive, a própria identidade das universidades públicas, em processos que compreenderam regulações não estatais sobre as IES. Por outro, aborda-se as regulações de ordem estatal - para além do caráter jurídico-administrativo e financeiro, reconhecidamente significativo - a partir das avaliações da educação superior. Apreciação que, de modo geral, está centrada mais no reconhecimento de mecanismos organizacionais do que na abordagem exaustiva das temáticas consideradas em suporte à argumentação.

Buscou-se, ainda, identificar as condições de base nas quais as IES ganham existência e desenvolvem suas atividades, o que foi realizado considerando-se perspectivas teóricas fundadas no Pensamento Complexo – apresentado no capítulo quatro. Assim, foi abordada a noção de sistema, permitindo o reconhecimento da amplitude e da profundidade do fenômeno no universo social e, portanto, na constituição das próprias instituições que o integram. Os princípios sistêmicos em unidades auto reguladoras, como as sociedades, admitem a presença de aparelhos, ou seja, de estruturas que desempenham funções de regulação e emancipação mediante processos organizacionais.

Destaca-se o Estado como grande aparelho nas sociedades humanas, dispondo, por sua vez, de outros aparatos que lhe estão submetidos. Entre eles, o educacional. Contudo, é observado que nem sempre uma ordenação empreendida em dado meio cumpre seus fins, devido a uma probabilidade das ações estabelecidas em campos complexos se perderem das intenções originais que as motivaram. Esse é um problema a ser enfrentado pelos aparelhos, e que Morin (2005), chamou de ecologia da ação.

Baseando-se nessas noções buscou-se identificar quais características específicas das IES – e, portanto, do CEFD – atribuem a elas o caráter de aparelhos no meio social, dando-lhes poder na atribuição de sentidos para além do meio ambiente imediato no qual atuam, ainda que estejam suscetíveis a desdobramentos da ordem da ecologia da ação. Isso envolveu o reconhecimento do próprio papel do Estado como ordenador e legitimador das funções delegadas aos sistemas de ensino, e, também, do papel do conhecimento científico como ‘matéria prima’ socialmente valorizada na formação profissional nesses meios.

Finalmente, agregou-se a esse quadro, a constatação de outros condicionamentos ligados ao fenômeno sistêmico, presentes na organização das IES. Trata-se dos chamados ‘pontos de alavancagem’ (MARIOTTI, 2000). Estes representam estruturas relacionais integrantes das organizações complexas que, se mobilizadas, podem alterar a dinâmica das unidades as quais pertencem, às vezes, profundamente.

A partir dessas referências constrói-se a tese que fundamenta as considerações a serem estabelecidas na parte final desse trabalho, na qual se concebe o CEFD/UFSM como um sistema composto por diversos subsistemas, sujeito tanto à ecologia da ação quanto ao potencial dos pontos de alavancagem na construção de emergências – ou qualidades novas – relacionadas à sua atividade fim. A consideração dessas condições auxilia a compreendermos os sentidos históricos desenvolvidos pela Instituição sobre a Educação Física Escolar entre 1970 e 2004.

## 10.1 INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

As instituições de Educação Superior (IES) dão conta de um dos níveis da educação escolar e têm origem relativamente recente no Brasil. De acordo com Oliven (2002), surgiram por volta do século XIX, primeiramente como faculdades de Medicina, Politécnica e de Direito, em cidades importantes do país, e sofreram transformações consideráveis até os dias de hoje, embora parte de seus arranjos se mantenha semelhante aos moldes de décadas atrás, como a divisão em departamentos, sistemas de crédito e vestibular classificatório. Estes últimos, hoje restritos a parte das instituições.

Legitimadas matricialmente na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), as IES formam hoje um complexo sistema de ensino que abarca estabelecimentos com diferentes classificações. De acordo com Schwartzman (1999), quanto ao caráter legal, podem ser particulares, federais, estaduais ou municipais. No que diz respeito à natureza do sistema, podem se configurar como universidades, centros universitários, faculdades isoladas ou integradas<sup>240</sup>. O que as une sob a denominação IES é o trabalho relacionado à graduação, extensão e a pesquisa através das pós-graduações lato e stricto sensu<sup>241</sup>.

Para tanto, têm garantidas em lei autonomia administrativa, didático-científica, financeira e patrimonial (BRASIL, Constituição Federal, art. 207, 1988, 2007). O que se aplica de formas diferente para instituições públicas e privadas. Enquanto as primeiras atendem a princípios e regras do Direito Público, as últimas “estão sob a regência do direito privado em matéria econômica” [...] (TRIGUEIRO, 2002, p. 127). Na prática, no que diz respeito à gestão de recursos humanos e a questões de orçamento, há maior grau de liberdade para as instituições privadas, ainda que pesem os debates para ampliação das possibilidades jurídicas de gestão, inclusive patrimonial, nas instituições públicas.

As finalidades da educação superior estão definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Envolvem, em linhas gerais, a estimulação cultural, científica, tecnológica, reflexiva, a formação profissional, a pesquisa e a extensão, visando o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade brasileira. Para tanto, existem normatizações mais específicas, como o Plano Nacional de Graduação, sistematizado a partir

---

<sup>240</sup> Neves (2002) estende essa classificação, incluindo outras: Instituições Não Universitárias e Universidades Especializadas.

<sup>241</sup> Santos (2011), realiza importante diferenciação entre universidades públicas e privadas e, ainda, difere universidade e instituição de ensino superior. Para ele, só existe universidade quando há o conjunto: graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão.

do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD, 1999), e os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), entre outros.

Também há todo um conjunto de normativas internas às instituições, como os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), Estatutos, Regimentos e Projetos Pedagógicos, que estabelecem delineamentos mais ou menos específicos sobre as perspectivas e os processos desenvolvidos pelos sistemas de ensino, em consonância com a legislação vigente.

As IES estão, portanto, sob a tutela de uma rede político-administrativa e jurídica originada no Estado. Integrando o sistema nacional de educação, conforme a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, tanto as instituições de caráter público quanto as particulares recebem deste, influências que se traduzem em suporte, fomentos, determinações, autonomia, garantias e regulações que concorrem para a consecução dos meios e finalidades da educação superior no país.

Entre os órgãos que assumem esse encargo, está o Ministério da Educação (MEC) – estrutura da administração federal que tem entre suas responsabilidades o estabelecimento da Política Nacional de Educação, a pesquisa e a extensão universitárias, além da avaliação das Instituições de Educação Superior; o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão que, através da Lei nº 9.131/95, atua na normatização, deliberação e assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no sentido de estabelecer o aprimoramento da educação nacional; o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia federal que atua junto ao MEC promovendo estudos sobre os sistemas educacionais; a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é uma agência especialmente reconhecida pelo seu trabalho em prol do desenvolvimento da pós-graduação stricto sensu, mas que também atua na Educação Básica, na formação de professores.

Há, por outro lado, instituições que não estão ligadas diretamente a administração estatal, mas que têm funções relacionadas ao desenvolvimento da educação superior e, portanto, influenciam de alguma forma as emergências nesses meios. São atuantes o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU), e os Conselhos Profissionais Federais (NEVES, 2002). Em conjunto, de modo concorrente e complementar, instâncias que primam

em seus estatutos por autonomia, valorização e aperfeiçoamento das IES – à exceção dos conselhos profissionais, que atuam de forma relativamente indireta e mais reativa em relação a esses pressupostos, a partir da preocupação com os profissionais ligados a sua categoria.

Tais organizações são externas em relação às unidades de ensino, enquanto, internamente, encontramos uma administração baseada no trabalho coletivo, evoluindo Reitoria – órgão executivo responsável por tarefas administrativas e acadêmicas; Conselho Diretor – com função administrativa e fiscal; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Órgão Colegiado – normalmente, consultivo, normativo e deliberativo; e órgãos setoriais, entre outros<sup>242</sup> (TRIGUEIRO, 2002), atuando convergentemente para promover o que as IES definem, muitas vezes, nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), como sua missão.

Essa listagem, que não se pretende completa, leva à noção dos conjuntos de sistemas, estruturais ou não, mais ou menos inter-relacionados nos processos de organização da educação superior, e que colaboram para delinear distintos perfis institucionais de formação, sujeitos tanto a potencialidades no campo social, quanto à contingencialidades e desafios históricos. Identidades<sup>243</sup> construídas mediante transformações e crises ao longo do tempo, apesar de Schwartzman (2008), reconhecer como hegemônico, nas IES brasileiras, o objetivo de formar profissionais liberais para atender as necessidades do mercado de trabalho. Ou seja, o reconhecimento de um perfil matricial que as caracterizou.

Em Santos (2011), podemos encontrar uma apreciação detalhada sobre as crises que atravessam o setor. Mantendo seu foco na Universidade pública, o autor estabelece uma apreciação contextualizada do campo no qual as IES estão inseridas, indicando a ocorrência de três crises que causaram profundo impacto no que é produzido nesse nível de ensino. Uma crise institucional, uma crise de legitimidade e uma crise de hegemonia, reconhecidas relacionadas à preponderância do neoliberalismo no meio social.

Há, historicamente, dependência financeira por parte das universidades públicas em relação ao Estado, fazendo com que o desenvolvimento da autonomia científica e pedagógica das primeiras tenha ficado comprometido quando ocorreu uma redução na prioridade das políticas públicas sobre a educação. A contenção dos investimentos nessas organizações, nas últimas décadas, é decisiva para a crise institucional e está ligada à progressiva transformação da educação superior em uma mercadoria. Fato observado, quando menos, na significativa

---

<sup>242</sup> Algumas variações nos organogramas institucionais podem ser percebidas, principalmente, entre estabelecimentos de ensino públicos e privados.

<sup>243</sup> Conjunto de características que delineiam as IES permitindo reconhecê-las entre outras no desenvolvimento dos processos formativos dos quais se ocupam.



estimulação ao desenvolvimento de IES privadas, diante de um mercado considerado altamente promissor<sup>244</sup>.

Aliás, essa relação estreita entre o Estado e os princípios de mercado já havia sido considerada por Santos (2000), quando constatou que os pilares de emancipação das sociedades modernas – racionalidades cognitivo-instrumental, moral-prática e estético-expressiva – foram dominados pelos princípios sociais reguladores, enquanto nas próprias estruturas de regulação hipertrofiavam-se os princípios mercadológicos, tornando-se hegemônicos em relação aos outros – o Estado e a Comunidade.

Por outro lado, na última década, houve uma intensificação das crises de hegemonia e de legitimidade das universidades, devido a uma mudança importante, de natureza organizacional. Sabemos que o conhecimento científico desenvolvido nesses sistemas ou em instituições a fins foi, ao longo do tempo, marcado por um caráter disciplinar em sua constituição. Os problemas de pesquisa, os objetivos, os métodos, eram determinados pelos estudiosos, em grupos de trabalho com hierarquias bem definidas e os conhecimentos por eles produzidos não conservavam necessária relação com as intercorrências ou com as demandas sociais.

Esses processos sofreram alterações com o advento do que Santos (2011) chamou de conhecimento pluriversitário. Uma forma contextualizada e heterogênea de produzir conhecimento, considerando motivações e problemas externos à universidade, para a aplicação prática dos resultados gerados nos estudos. Podemos citar como exemplo, o fortalecimento das pesquisas em parceria com empresas privadas ou, ainda, parcerias não mercantis, com grupos sociais minoritários.

Ocorre que “a heterogeneidade não só desestabiliza a especificidade institucional atual da universidade, como interpela a hegemonia e a legitimidade desta na medida em que a força a avaliar-se por critérios discrepantes entre si” (SANTOS, 2011, p. 43). Estes critérios convergem para exigências opostas, derivadas, em um extremo, do que o autor chamou de pressões hiperprivatísticas de mercantilização sobre o conhecimento e, de outro, de pressões hiperpublicistas. O confronto dessas perspectivas tem afetado profundamente a identidade universitária.

Complementarmente, o autor constata a ocorrência de outro problema. A [...] “globalização neoliberal lançou um ataque devastador a ideia de projeto nacional, concebido como grande obstáculo à expansão do capitalismo global” (p. 47). Isso tem repercutido de

---

<sup>244</sup>“Um mercado gigantesco, muito fragmentado, pouco produtivo [...] mas com grande procura de tecnologia” [...] (SANTOS, 2011, p. 33).

forma mais ou menos direta nos objetivos de pesquisa e na concepção de perfis de formação dos alunos das universidades públicas e, acrescentemos, de alunos das IES, de modo geral. Não havendo mais projetos carregados de valor simbólico reforça-se, progressivamente, a consistência do valor monetário no que Dufour (2005, p. 13) chamou de “jogo da circulação infinita e expandida da mercadoria”.

Poderíamos, ainda, avançar sobre as noções de transnacionalização do mercado universitário e de desterritorialização suscitada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, mas, por ora, as informações são suficientes para compreendermos a importante influência a que as IES estão sujeitas, por conta de um dos mecanismos de regulação das sociedades modernas, a ponto de ser decisivo para as crises no setor.

Há, no entanto, outro aspecto regulador importante que alcança as IES, de modo geral, e produz efeitos sistêmicos relevantes para a caracterização que ora estabelecemos. Trata-se da avaliação institucionalizada da educação superior no Brasil. Sem a pretensão de abordar exaustivamente o tema, importa-nos compreender porque ele é significativo para o cenário em questão e para a compreensão da natureza sistêmica das relações entre os estabelecimentos de ensino e o Estado.

Os processos externos de avaliação do trabalho das IES iniciaram no Brasil na década de 1970, por iniciativa do governo federal, sendo mais tarde estimulados, especialmente, por órgãos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (LIMA; CUNHA e SILVA, 2013).

Na atualidade, o que normatiza os procedimentos avaliativos é a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O sistema é desenvolvido de modo a contemplar diferentes perspectivas, níveis de funcionalidade e organização das IES. O SINAES é composto pelo Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), pela Avaliação dos Cursos de Graduação e pela Avaliação das Instituições de Educação Superior, com a finalidade principal de diagnosticar a consistência dos processos pedagógicos, seus resultados e a qualidade dos itinerários formativos adotados. Por meio dessas avaliações, atribui-se conceitos às instituições de ensino. O que representa, entre outras coisas, forma de (re)credenciá-las no sistema educacional do país, a partir da obtenção de um nível mínimo de desempenho.

Mecanismos dessa ordem são necessários em virtude da complexidade organizacional que as IES apresentam, pela multiplicidade de frentes de ação que desenvolvem, pelas

finalidades as quais se propõem e, como vimos anteriormente, pela diversidade de demandas que se encarregam de atender. Ao diagnosticar o que e como desenvolvem, criam-se referências para processos de reorganização interna e fortalecimento da qualidade e da autonomia funcional.

Devemos considerar, contudo, que esses processos podem ser concebidos de forma limitada. O que, de fato, parece estar havendo atualmente. As avaliações da educação superior vêm sendo consideradas, fundamentalmente, como ferramentas de controle estatal sobre as IES, uma vez que o campo pedagógico deixa de ser o único sobre o qual ocorre a construção dos diagnósticos<sup>245</sup> e, conseqüentemente, de orientações para a promoção de aperfeiçoamentos que lhe sejam necessários (SOUZA, 2009). Isso representa uma intensificação do trabalho fiscalizador do Estado, que, para o autor, diz respeito mais a políticas governamentais, do que tentativas de resolução dos problemas no setor educacional. A ênfase nos resultados, especialmente diante da crescente demanda de alunos por esse nível de ensino e pelas restrições financeiras em curso nesse campo, revela a intenção reguladora com as intervenções mediadas pelos diferentes instrumentos avaliativos (DIAS SOBRINHO, 2003). O que ocorre em função, quando menos, dos próprios ajustes exigidos pelo mercado.

Com isso, destaca-se uma tendência conjuntural que atravessa o cotidiano das Instituições de Educação Superior - de mercantilização e regulação. Certamente, intercorrências contra hegemônicas, subterrâneas, desviantes, revolucionárias operam simultaneamente nesses espaços de formação, porém não se percebe, até o momento, contraposições com a envergadura de tais princípios organizacionais vigentes em grande parte das sociedades.

É de se destacar, no entanto, que, se concebermos essas oposições e conflitos como próprios das organizações complexas, podemos reconhecer aí possibilidades transformadoras nas relações institucionais, ainda que sejam atravessadas por intervenções unilaterais intensas. Para compreendermos essa possibilidade necessitamos proceder, aqui, um desvio pelo Pensamento Complexo, envolvendo a noção de sistema, de aparelho e de pontos de alavancagem. Assim, poderemos retornar conceitualmente enriquecidos ao foco nas IES, na medida em que isso nos aproxima da compreensão organizacional do CEFD, enquanto instituição formadora.

## 10.2 A CONDIÇÃO SISTÊMICA

---

<sup>245</sup> De acordo com Afonso (2005), a avaliação com maior ênfase no que é produzido pelas universidades, por oposição aos processos que os originam, não é um fenômeno limitado ao Brasil, mas a vários países periféricos e centrais.

Entre os fundamentos do Pensamento Complexo, especialmente na obra de Morin (2005), encontramos a noção de sistemas transcendendo a ideia de objeto. Embora as bases da existência, para o autor, sejam reconhecidamente físicas, surge o entendimento de que a organização é o que transforma as estruturas. Uma ocorrência que se dá através de inter-relações entre elementos em uma dada totalidade.

Podemos, por exemplo, imaginar um veículo automotor ou um sistema escolar inteiro<sup>246</sup>. Mesmo que as condições existenciais de cada um sejam diferentes, derivam da reunião de diversidade em unidades organizadas, apresentando a capacidade de gerar qualidades novas, diferentes daquelas produzidas pelas partes que os integram, quando consideradas em isolamento.

Para Morin:

[...] um sistema é uma unidade global, não elementar, já que ele é formado por partes diversas e inter-relacionadas. É uma unidade hegemônica, não homogênea: é constituído de elementos diversos, dotados de características próprias que ele tem em seu poder. (MORIN, 2005 p. 135).

A concepção de unidade não homogenia ratifica o fato de que qualquer sistema para se constituir, necessita de processos de organização, seja ativa – reorganização permanente diante dos antagonismos que comporta – ou não ativa – neguentropia gerada por encontros. Isso implica no estabelecimento de características sistêmicas variáveis, na dependência que o todo estabelece com as suas partes e vice-versa, sendo possível, até mesmo, emergências sistêmicas bastante diferenciadas a partir das mesmas matrizes constitutivas. Assim temos a formação dos átomos, das moléculas, dos organismos vivos e das próprias sociedades humanas.

Nos sistemas de organização ativa, nos quais a auto-organização ocorre recursivamente, ou seja, gerando a si mesma uma gênese indefinidamente recomeçada, cada estrutura parcial, integrando-se a determinada totalidade, mantém, potencialmente, todas as suas características particulares. Isso torna compreensível, entre outras coisas, que a desordem, antagonismos e concorrências possam, eventualmente, surgir e que a reorganização necessite ocorrer constantemente, sempre enfrentando o perigo da sua desintegração (MORIN, 2005).

---

<sup>246</sup> Tal noção deve ser relativizada na lógica das relações e dos processos de organização nos quais a natureza e a sociedade ganham existência (MORIN, 2005). Seria absurdo, por exemplo, reduzirmos o humano e a vida a noção de sistemas.

O autor estende esses princípios ao campo social e vai mais longe ao considerar que é aí que ganham maior sentido. Em nosso caso, tal compreensão teórica é especialmente significativa quando consideramos os problemas de instabilidade gerados nas relações entre os indivíduos e a comunidade. Sabemos que as sociedades são dotadas de ser, por conta da sua capacidade de auto-organização e seus “traços de individualidade, de auto-referência e autocentrismo” (MORIN, 2011, p. 266). Os indivíduos, conjuntamente, produzem a cultura que, retroagindo sobre cada um, desenvolve a humanidade e torna-os membros do grupo social.

Deve estar claro, desde já, que nessas relações os indivíduos permanecem ‘maiores’ que a sociedade, afinal nenhuma pessoa confunde-se com seu município ou seu país e, para efeitos de ordem celular, orgânica e de interesses tipicamente egocêntricos, há momentos em que essas instâncias sequer existem.

Por outro lado, o comunitário, o social também pode ser considerado maior que os indivíduos que o compõem, pois, uma vez integrado, cada ser deixa de estar totalmente livre para assumir todos os comportamentos ou funções viáveis ou desejáveis para si na vida cotidiana. Torna-se um cidadão, com regras, códigos e estatutos a serem considerados, ainda que em vários momentos permaneçam inauditos.

Ademais, Morin nos diz:

[...] o todo está de certa maneira incluído (gravado) na parte que está incluída no todo. A organização complexa do todo (holos) necessita da inscrição (gravação) do todo (holograma) em cada uma das suas partes, contudo singulares [...]. (MORIN, 2005, p. 114).

Quando o autor considera que o todo está ‘gravado’ naquilo que o constitui, ele não só nos traz a noção de um princípio hologramático nos sistemas, mas destaca uma necessidade de controle, o que é realizado, na maioria das unidades de organização ativa, pelo que chamou de aparelho. A noção refere instâncias sistêmicas com capacidade de organizar, proteger, ordenar e estabelecer diferentes graus de regulação na totalidade na qual operam, ou como diz Morin (2005), representa a capacidade de transformar a informação em programa.

Um dos principais aparelhos na sociedade é o Estado, compreendido, aqui, a partir de uma concepção formalista. Uma estrutura política, jurídica, normativa e coercitiva que define um conjunto de aparelhos comumente reconhecidos como Estado (ABBAGNANO, 2007). Aí, estão incluídos o aparelho policial, educacional, administrativo-burocrático, entre outros.

No desempenho de suas funções, o Estado gera amplas relações de sujeição e emancipação ao mesmo tempo. Sujeita ao estabelecer ordenamentos legais e funcionais que

atribuem poderes a alguns grupos sobre outros, quando prima pela repressão diante das divergências e pela coerção para impor uma determinada vontade. Por outro lado, também civiliza as relações, garante liberdades aos indivíduos, promove segurança e faz prevalecer direitos dos cidadãos, ainda que sejam minorias. Portanto, exploração e libertação estabelecem simbiose profunda nas manifestações do seu poder (MORIN, 2005).

Porém, ao mesmo tempo em que o controle estatal é indispensável aos processos de organização da sociedade, ele não pode responder por todas as relações firmadas nesse contexto. As redes de interação e suas micro-emergências resultam, também, do que poderíamos chamar de organização espontânea, ou seja, um processo a partir de interações mais ou menos aleatórias entre as partes que lhe constituem. Essas, ao mesmo tempo em que estão submetidas, submetem, desconhecem e são desconhecidas pelo aparelho, em vários momentos e instâncias. Consolida-se, deste modo, um viés de descentralização organizacional nos sistemas que apresentam abertura em relação ao meio ambiente – que fazem trocas.

Tais características, entre outras, tornam provável que uma ação, uma vez estabelecida, se perca com as concorrências, ruídos e relações entre os fantásticos conjuntos de sistemas e subsistemas existentes no cotidiano, uma vez que:

[...] abre-se um fosso desde os primeiros instantes entre o ator e a ação, e este fosso alarga-se a si próprio, a menos que a ação possa ser incessantemente “seguida”, alcançada, corrigida, mas isso, numa corrida desenfreada, onde a ação finalmente se distanciará do perseguidor e irá perder-se no amálgama das inter-retroações do Umwelt social e natural. (MORIN, 2015, p. 101).

A tendência da ação se tornar remota ou as transformações que pode sofrer ao ‘jogar’ com perspectivas egocêntricas dos indivíduos, com as atividades das instituições e com diferentes contextos nos espaços comunitários é chamada por Morin (2015) de ecologia da ação, e pode ser derivada, inclusive, de falhas comunicacionais. Tal processo pode ser tão intenso que as consequências de determinada intervenção na realidade cotidiana podem retornar ao seu empreendedor configuradas de forma oposta à intenção original.

Embora esse não seja um problema exclusivo dos aparelhos, assume um importante significado diante do papel desempenhado por essas ‘estruturas’ no contexto social, pois recaem sobre elas, muitas vezes, expectativas e atribuições relativas ao atendimento de necessidades coletivas básicas, como no caso dos estabelecimentos de educacionais.

### 10.3 AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO APARELHOS

As IES reúnem indivíduos, estruturas, especialidades, processos e recursos variados mediante ações organizacionais que lhes atribuem unidade em condições generativas, ou seja, são capazes de produzir emergências novas, diferentes daquelas produzidas por seus segmentos, quando considerados de forma isolada<sup>247</sup>. São, portanto, sistemas abertos, de organização ativa integrando um todo maior, que é a sociedade. Essa, por sua vez, é composta por um elevado número de outros sistemas com objetivos, condições e naturezas diversas.

Simultaneamente, as Instituições de Educação Superior agem como aparelhos sistêmicos porque transformam informações em modos de imposição organizacional no meio, estabelecendo, de forma recorrente, determinados princípios, valores e sentidos sociais em oposição a muitos outros possíveis. Baseados na sociologia do conhecimento, poderíamos dizer que, instituídas as recorrências nas interações, certos padrões de conduta humana, previamente definidos, se estabelecem no campo social (BERGER; LUCKMANN, 2002), o que já atribui um caráter de aparelho às IES.

No âmbito do Pensamento Complexo o que justifica atribuir-lhes essa noção é o arranjo original que produzem através de uma organização comunicacional que “liga o tratamento da informação às ações e operações” (MORIN, 2005, p. 292). É por conta desses inter-relacionamentos recorrentes que as instituições de ensino delineiam direcionamentos sociais. Isso fica evidente, quando menos, quando observamos que os alunos passam anos na graduação estudando sobre conhecimentos historicamente desenvolvidos e acumulados pela humanidade, além de atuarem na extensão e na pesquisa sob determinadas perspectivas, sentidos e ritos institucionais.

Estejamos atentos, entretanto, que não é qualquer ‘informação’<sup>248</sup> que media as ações formativas na educação superior. É antes de tudo o conhecimento científico<sup>249</sup>, produzido nas universidades e sistemas a fins. Isso também legitima a ação das IES, especialmente pela grande valorização da ciência atualmente. Para ser mais preciso, vem do século XIX seu status elevado, quando [...] “a ciência moderna tinha já sido convertida numa instância moral suprema, para além do bem e do mal” (SANTOS, 2000, p. 51). Como os processos de formação envolvem conhecimentos dessa natureza, a condição de aparelho se vê reforçada.

---

<sup>247</sup> O desenvolvimento da graduação e a pós-graduação são exemplos dessas emergências globais.

<sup>248</sup> Não há redução de conhecimento a noção de informação. A terminologia é utilizada apenas para manter a coerência teórica na referência aos mecanismos organizacionais nos processos sistêmicos – informação, sistema aberto, organização ativa, etc.

<sup>249</sup> Conhecimentos sobre o homem, a natureza e sobre o próprio conhecimento, produzidos a partir de estudos metódicos, sistemáticos e rigorosos (Mota et al., 2003). A essas formas de saber, formuladas sob determinado rigor metodológico, chama-se Ciência.

Outro viés fundamental reside no fato de que as IES emergem normativa, política e juridicamente vinculadas à estrutura do Estado – aparelho social por excelência. Esse no exercício das funções regulatórias e emancipatórias que lhe é inerente delega responsabilidades sociais aos sistemas de ensino, amparando-os em uma fabulosa rede hierárquica e legal que estabelece limites e possibilidades de ação.

Nesse caso, nos aproximamos da compreensão de Althusser (1985), ao considerar que a escola, enquanto instituição distinta e especializada constitui parte do que convencionou chamar de Aparelhos Ideológicos de Estado. Categorização derivada de uma concepção de Estado<sup>250</sup> relativamente diferente da sustentada aqui, que envolve sua subdivisão em dois ‘corpos’: o Aparelho Repressivo de Estado e o Aparelho Ideológico de Estado. Um conjunto a partir do qual emerge o seu poder e em torno do qual giram todas as lutas políticas e de classe.

Enquanto Althusser (1985) aborda a escola como aparelho que assegura a sujeição dos indivíduos à ideologia emanada da estrutura estatal, nos permitimos aqui, baseados nos pressupostos teóricos adotados, destacarmos outras possibilidades sem, contudo, adentrarmos na questão da ideologia, por ser assunto que exige um estudo a parte e porque não afeta a compreensão da lógica básica dos princípios sistêmicos aqui considerados – enquanto, de outra forma, pode influenciar significativamente a dinâmica das relações a partir desses.

Por serem sistemas de organização ativa, abertos, as IES operam mediante relações de mão dupla com o meio. Como exemplo, há fluxos de alunos que periodicamente integram, desintegram e, às vezes, reintegram parte de suas estruturas. Há fluxos político-administrativos, com o estabelecimento de convênios com outros órgãos da sociedade civil ou pareceres e resoluções provenientes de outras instâncias do sistema educacional, levando a reorganizações de cursos oferecidos. Podemos destacar, também, o fluxo de recursos financeiros, quando menos, para a manutenção e desenvolvimento das atividades fins das instituições.

Deste modo, é compreensível a presença do Estado no cotidiano das IES, juntamente com uma série de outras demandas e finalidades que são incorporadas às suas dinâmicas organizacionais. Afinal, não foi somente pelo aparelho de Estado que as universidades europeias, em meados da década de 1990, promoveram modificações estruturais em seus programas de ensino, diante do que Santos (2011), chamou de emergência de um setor privado não universitário.

---

<sup>250</sup> Baseado em uma compreensão marxista de Estado.



Além do mais, a dinâmica dos aparelhos sempre necessitou enfrentar a ecologia da ação. O que, de certa forma, Ribeiro (2001), reconheceu, ao tratar do ‘Processo Civilizatório’, quando referenciou que as organizações humanas comportam desvios e resistências diante de estruturas de poder. As avaliações institucionais, os programas, as políticas, os projetos pedagógicos, as leis, os aspectos financeiros, os princípios de mercado, certamente estabelecem determinações sobre as IES, orientam os esforços coletivos, influenciam metas, criam ou eliminam demandas, gerando assim determinada ordem. Porém, sempre haverá risco das ações se perderem, dos objetivos não serem atingidos, de se concretizarem parcialmente ou de forma diferente da esperada, porque essa é uma condição inerente aos sistemas complexos em meios complexos.

Assim, as IES transformando informação em ordem, conhecimento em meio de organização, tornam-se aparelhos estatais e sociais, com a tarefa de enfrentar os problemas de consecução dos objetivos aos quais se propõem, pois permanecem sujeitas a influências e desvios a partir de múltiplas ‘entradas’ não hierárquicas.

Ademais, ao risco da ecologia da ação<sup>251</sup>, agrega-se a possibilidade transformadora dos chamados ‘pontos de alavancagem’. Tal noção indica que há nos sistemas determinadas regiões que podem influenciar de maneira bastante significativa as emergências que produzem. De fato, são “[...] pontos em que as ligações entre suas estruturas são mais delicadas. [...] Quando mobilizados, eles podem, gerar mudanças súbitas na totalidade sistêmica” (MARIOTTI, 2000, p. 86). Tal fenômeno leva-nos a compreender que, muitas vezes, mudanças consideradas pequenas, em face de determinado contexto, podem produzir grandes efeitos. E é, justamente, a princípios dessa ordem, que o Centro de Educação Física esteve e está sujeito ao longo do tempo.

Assim, a tese construída, aqui, é a de que a constituição do CEFD/UFSM envolve em seus fundamentos, formas de organização sistêmica, aberta e ativa, a partir das quais desenvolve um papel de aparelho promovendo formação profissional no campo da Educação Física. Nesse processo está sujeito a ecologia da ação, da mesma forma que apresenta pontos de alavancagem capazes de promover alterações sistêmicas mediante influências ambientais. Indo um pouco mais longe, consideramos que um pontos de alavancagem, nesse caso específico, contribuiu diretamente para a ecologia da ação em alguns momentos importantes da sua história.

---

<sup>251</sup> Em linhas gerais, a ecologia da ação pode se dar, nesse caso, no espaço entre as determinações produzidas pelo Estado e o desenvolvimento operacional das IES; nas ações das IES em relação a outras organizações e indivíduos – processos de formação – bem como nas ações institucionais promovidas internamente, de si sobre si.

Esse estudo não se dedica a descobrir quais pontos de alavancagem o CEFD apresentou em seu arranjo. Entretanto, com as informações consideradas ao longo da pesquisa ficou em evidência o papel dos indivíduos como as “ligações mais delicadas” nas relações estabelecidas nesse meio<sup>252</sup>. Isso porque, em última instância, foram as pessoas que definiram sentidos de ação, por oposição a outras orientações possíveis a serem tomadas na formação de licenciados em Educação Física, entre 1970 e 2004. Os indícios dessa ocorrência são apresentados a seguir.

#### 10.4 O CEFD/UFSM E A ECOLOGIA DA AÇÃO

No contexto de formação profissional desenvolvido pelo CEFD, historicamente, impressiona o baixo número de situações que denotam a ocorrência da ecologia da ação na dinâmica organizacional da Instituição. Era de se esperar um volume de episódios bastante expressivo, em função da sua complexidade constitutiva e da amplitude do recorte temporal considerado no estudo. Foi possível identificar apenas circunstâncias pontuais dessas ocorrências, sem deixarem de representar acontecimentos significativos.

Em um primeiro momento, temos o convênio DED/MEC com a República Federal da Alemanha, que, trouxe a partir de 1976, permitiu a vinda de profissionais daquele país para ministrarem cursos ou atuarem por um tempo um pouco maior, na condição de professores visitantes no Centro de Educação Física. Esse ‘movimento’ trouxe, pelo menos, doze professores alemães em um período de cinco anos.

Ocorre que, sendo a ideologia dos governos militares estreitamente vinculada ao controle da população, inclusive por meio da ênfase em atividades desprovidas de maiores reflexões críticas sobre a realidade histórico-social, a vinda desses professores representou, em algum nível, um movimento em sentido contrário às razões de Estado.

Com uma vertente crítica da Educação Física ganhando espaço na Alemanha desde a década de 1970, através da Sociologia Crítica do Esporte (CAPARROZ e BRACHT, 2007), e do reconhecimento estabelecido por Mazo (1997) em relação aos paradigmas considerados pelos professores alemães – fundados nas Ciências Sociais e Humanas – há o indicativo de que uma parte do trabalho do CEFD envolveu iniciativas opostas à concepção governamental sobre a Educação Física – apesar das dificuldades desses professores avançarem com seus trabalhos no Centro.

---

<sup>252</sup> Mais uma vez, a ênfase se dá no reconhecimento de uma lógica de organização. Seria grosseiro e mutilador reduzirmos os indivíduos à noção de ponto de alavancagem.

Isso ocorreu de tal modo que o programa Esporte Para Todos, incentivado pelo governo federal com base no Plano Nacional de Educação Física e Desportos de 1976 – em função do potencial que apresentava para o controle da sociedade (TEIXEIRA, 2009) – foi desenvolvido, localmente, por Dieckert. Nesse caso, sabemos que esse professor apresentava entre seus ideais o desenvolvimento do esporte e da Educação Física em perspectivas emancipatórias, em relação aos indivíduos no meio comunitário. Tanto, que buscava garantir a todos o direito às práticas corporais em um viés crítico, de geração de autonomia e criatividade, entre outros pressupostos<sup>253</sup>. Assim, temos a ecologia da ação em curso, diante dos interesses do Estado sobre a Instituição, na iniciativa tomada no sentido do aperfeiçoamento da formação profissional.

De outra forma, o próprio trabalho desenvolvido pelos professores alemães no CEFD esteve sujeito a esse fenômeno, uma vez que ao se propor intervenções pedagógicas baseadas, por exemplo, em conceitos como o de autoeducação, inclusive a partir da teoria de autores como Paulo Freire (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2012), ocorreram discordâncias e incompreensões que transmutaram o alcance, a profundidade e os sentidos das ações, que, entre outras coisas, objetivavam uma transformação didática do esporte.

Também há um desvio sistêmico na organização do CEFD diante da Resolução CFE nº 03/87. Esta apesar de determinar que 80% da carga horária destinada à Formação Geral contemplasse disciplinas ligadas ao conhecimento técnico na área, determinava também que os currículos dos cursos de Educação Física envolvessem entre seus objetivos o desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva e inovadora dos alunos. O que não surtiu o efeito esperado no trabalho desenvolvido na Instituição, uma vez que documentos como o Plano Estratégico 1988/1989 – DDI/DDC trazem a projeção de eventos formativos a serem realizados com o intuito de promover a “transmissão de conhecimentos” aos discentes. Compreensão que, pelo conjunto de informações referentes ao período, confere às relações de saber um caráter técnico-instrumental hegemônico, em desacordo com as diretrizes e com os movimentos críticos que parte das ‘autoridades’ nos estudos científicos desenvolviam no campo da Educação Física, na época.

De fato, o CEFD cumpriu o ordenamento jurídico, produzindo em 1990 um novo projeto pedagógico para o curso de graduação, em concordância com as diretrizes governamentais. Vigorando até o ano de 2004, o PPC primou por princípios e relações voltados para a compreensão, para análise e interpretação dos conteúdos, gerando um

---

<sup>253</sup> Evidentemente, pode ter havido aí, também, processos da ordem da ecologia da ação.

acréscimo de complexidade tanto em relação às ementas disciplinares quanto em relação aos objetivos dos quais cada componente curricular se ocupava. Além disso, trouxe uma grande valorização da Educação Física Escolar, em comparação com o PPC anterior, destacando aspectos pedagógicos na formação discente, a serem mediados por relações pautadas em perspectivas críticas.

Entretanto, duas questões devem ser levadas em conta, aqui. De um lado, há o desenraizamento histórico-social a partir do qual o currículo de 1990 foi construído (SOUZA, COUTO e MARIN, 2014), o que por si, já representa determinada orientação local em afastamento das possibilidades crítico-reflexivas a serem consideradas na formação, uma vez que não articula a questão técnica, predominante na matriz curricular, com dimensões mais amplas da vida social. De outro, temos uma produção pouco significativa no campo da Pedagogia/Didática da Educação Física – aproximadamente 5% do total de Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão, no período. No mesmo sentido, temos que 24% da carga horária total do currículo instituído em 1990 destinavam-se às disciplinas de caráter esportivo, enquanto 57% da carga horária total disciplinas desenvolvidas eram de cunho eminentemente técnico – o que em 1997 representava 59% do total de disciplinas da grade curricular. Ademais, associa-se a esse quadro, o reconhecimento nacional do CEFDF como Centro de Excelência Esportiva, em 1998.

Essas ocorrências auxiliam a ilustrar o fato de que, apesar das diretrizes ampliarem os objetivos na formação discente, o curso de Educação Física permaneceu desenvolvendo processos formativos pautados em forte caráter técnico-instrumental e esportivo. Uma iniciativa conservadora por conta das escolhas do Colegiado do Curso (BITENCOURT, 2006), mesmo porque não se identifica fatores proibitivos do desenvolvimento de disciplinas técnicas associadas à prática reflexiva e crítica. Desta forma, evidenciamos um processo em que as leis – externamente à Instituição - e os documentos produzidos internamente não atingiram às finalidades propostas, em razão de interações organizacionais que criaram outras demandas e orientações institucionais.

Os indícios apontam que isso se aplica, também, frente à Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica nas Licenciaturas. Esta determinava, entre outras coisas, a formação de profissionais atentos à prioridade da aprendizagem dos estudantes, capazes de tratar de questões relacionadas à diversidade e ao enriquecimento cultural, relacionando teoria e prática nas relações de saber. Além disso, devia-se promover intervenções geradoras de autonomia intelectual e profissional, a partir de perspectivas interdisciplinares na

fundamentação das ações pedagógicas. Determinações que foram parcialmente contempladas em uma Licenciatura com significativo volume de disciplinas técnicas, entre as quais, contextualizações histórico-sociais e questões relativas à escola foram muito pouco consideradas (BITENCOUT, 2006).

Ainda é possível identificarmos mais um caso em que a ação assume outros contornos com o decorrer do tempo e com a organização cotidiana do trabalho institucional, que não aqueles com os quais foram originadas. Trata-se do fato de haver progressivo volume de trabalhos voltados para a chamada Terceira Idade nos registros de ensino pesquisa e extensão ao final da década de 1990, enquanto, nesse mesmo período, os trabalhos relacionados à Educação Física Escolar apresentaram uma tendência de redução. A questão a se observar, nesse caso, é que há, desde o PPC de 1990, a contemplação específica do campo escolar em parte da organização do currículo do curso de graduação, enquanto a área da Terceira Idade, nesse documento e nos ementários até 1997, não existe, senão pela iniciativa de se constituir um campo<sup>254</sup> a partir de diferentes noções relacionadas às disciplinas de natureza técnico-pedagógicas em um desdobramento não previsto no PPC.

Tais ocorrências são indícios importantes de que em meios complexos, como a organização sistêmica apresentada na constituição do CEFD/UFSM, as leis e as diretrizes tem um papel importante, mas não têm o poder de determinar todos os acontecimentos, alguns deles mais ou menos decisivos no que a Instituição produz como emergência no desenvolvimento das suas atividades fins. São os indivíduos, em última instância, dentro de limites e possibilidades relativamente contingenciais, que definem boa parte da amplitude, da profundidade e dos rumos dessas dinâmicas.

---

<sup>254</sup> O Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade (NIEATI) iniciou o trabalho com idosos em 1984 no Centro de Educação Física e Desportos (UFSM, 2017c).

## 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aparelho de Estado está no centro organizacional dos sistemas sociais e é responsável, de modo geral, pela regulação e emancipação dos indivíduos sob sua responsabilidade. Ação que desenvolve através de uma série de mecanismos ou estruturas que têm sob seu poder. Entre elas está, precisamente, o aparelho educacional, do qual o Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria faz parte.

O CEFD apresentou através do tempo uma série de finalidades vinculadas à formação humana no campo da Educação Física, em diferentes níveis e processos de ensino, pesquisa e extensão regulamentados por normatizações estatais, além de serem normatizados por processos internos próprios. Para tanto, valeu-se, fundamentalmente, do conhecimento científico como meio de gerar sentidos sociais, através de uma organização comunicacional que transformou as informações em determinados ordenamentos e tendências não somente em seu meio imediato, formando alunos provenientes de diversas regiões do país na graduação e na pós-graduação. É esse conjunto de características elementares que nos permitem defini-lo como um aparelho, tanto de Estado, quanto da sociedade, dependendo da perspectiva na qual o consideramos.

De fato, existem vários fatores intervenientes na organização institucional. Por se constituir como sistema aberto, O CEFD esteve e está sujeito a influências, por vezes muito intensas, de diferentes segmentos e estruturas sociais. Essas podem ser da ordem de adequação a necessidades de mercado, de definições de prioridades e possibilidades internas de investimento educacional, além das próprias condições emanadas do Estado, uma vez que há uma dependência fundamental das instituições públicas em relação a este último, especialmente no que diz respeito à gestão de recursos humanos e a questões orçamentárias. O mesmo também é verdade quanto a determinadas demandas não mercantis de diferentes organizações que encontram no Centro a possibilidade de parcerias para o atendimento das suas necessidades.

Ademais, a abertura sistêmica, juntamente com a fabulosa complexidade social na qual o CEFD emerge, envolveu processos nos quais se deu a ecologia da ação, transmutando sentidos, estabelecendo contingencialidades, fragilizando a garantia da consecução dos objetivos institucionalmente definidos. Tal fenômeno, de modo geral, é um problema que os aparelhos necessitam enfrentar permanentemente.

Constituindo-se mediante princípios dessa natureza, o Centro promoveu, historicamente, a formação de professores de Educação Física através da graduação –

Licenciatura Plena – através da Especialização Permanente em Técnicas Desportivas, da Especialização Eventual em Pesquisa em Educação Física, e do Mestrado e do Doutorado em seu Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, além de fomentar atividades de ensino, pesquisa e extensão paralelamente a essas iniciativas.

Deste modo, desenvolveu relações de saber, experiências, concepções e perspectivas, inclusive em função de seu papel de referência na área em nível nacional. Foi assim com a graduação em suas primeiras décadas de existência, especialmente, a partir de 1980. Foi assim em 1984, quando o Mestrado foi considerado o melhor do país em seu segmento, e também foi assim em 1998, quando o CEFD foi considerado um ‘Centro de Excelência Esportiva’, pela Secretaria Nacional de Esportes do Ministério de Esporte e Turismo brasileiro.

Desempenhando suas atribuições, a Instituição formou profissionais para a atuação em diferentes campos da motricidade humana, inclusive na Educação Básica. Nesse caso, espalhando definições sobre o que, como e por que fazer na Educação Física Escolar. A consideração de variadas fontes para a compreensão desses sentidos específicos, tendo nas narrativas dos colaboradores o fio condutor das apreciações, tornou possível compreender que o primeiro currículo da graduação, em vigor até 1989, trouxe um elevado nível de intervenções práticas no desenvolvimento dos conteúdos disciplinares. As chamadas ‘Matérias Profissionalizantes’ apresentaram uma carga horária aproximadamente quatro vezes maior do que as ‘Matérias Pedagógicas’ e eram desenvolvidas com base na execução motora de técnicas e gestos.

Com esse arranjo constituiu-se um curso técnico, baseado em noções da ordem de ‘conhecer e executar’, a partir de ações fundadas na lógica da transmissão dos conhecimentos. É possível identificarmos isso textualmente nos documentos até, pelo menos, o ano de 1989. Deste modo, a contribuição institucional na formação de licenciados, nesse período, ocorreu a partir de uma capacitação discente em um caráter instrumental para o exercício da profissão. Caso em que o rendimento físico/desportivo/motor representava uma noção em torno da qual se articulavam as relações de saber.

Tais perspectivas estavam de acordo com o estágio de desenvolvimento da Educação Física na época. No século XX a formação na área esteve intimamente atrelada ao aprendizado de gestos e procedimentos para sua reprodução posterior no ensino. Uma posição que levava à desconsideração dos aspectos históricos, sociais e políticos envolvidos nos movimentos dos indivíduos, de um modo geral.

É de se ressaltar que o CEFD foi instituído no período da ditadura Civil/Militar. Para a elite no comando do país, a exacerbação do rendimento físico, a valorização do atleta herói –

segundo a versão hegemônica na História – representaram uma estratégia importante de controle sobre a população na busca por desenvolvimento nacional com segurança. De tal modo que a própria legislação se encarregou de determinar o papel destacado do rendimento na área – com o Decreto n° 69.450/71, entre outros. Da mesma forma, a construção do Centro e o seu desenvolvimento, no período, foram favorecidos por sua ‘adequação’ aos planos estratégicos governamentais.

Em tal contexto, a Instituição concebeu a Educação Física Escolar predominantemente pela ótica esportiva, ou seja, como espaço de desenvolvimento de atividades lúdico-competitivas, sob uma perspectiva de superação individual através do esforço físico. Com conteúdos dessa ordem buscava-se o desenvolvimento integral dos alunos, o atendimento ao Decreto n° 69.450/71, a integração sociocultural, a formação de equipes capazes de disputar competições escolares, e atletas de alto nível, capazes de competir nacional e internacionalmente.

Essa compreensão está presente em quatro das cinco narrativas, na bibliografia que aborda a história do Centro e é confirmada pelos documentos como o Parecer CEE n° 32/79 da Comissão de Legislação e Normas do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, em resposta à solicitação do CEFD à 8ª Delegacia de Ensino do Rio Grande do Sul. A intenção era a de que as atividades institucionais vinculadas ao ‘Projeto Desporto de Alto Nível’, substituíssem integralmente as aulas regulares de Educação Física para os alunos com idades entre 6 e 18 anos, envolvidos naquele trabalho – a solicitação foi negada.

Com o advento do PPC/CEFD/UFSM de 1990, surgiu uma modificação significativa na grade curricular da graduação. As disciplinas que abordavam temáticas relacionadas à escola passaram a contemplar preocupações da ordem de conhecer, compreender e interpretar os fenômenos, seguidos da ideia de aplicar os conhecimentos na prática. Além disso, o número de disciplinas ligadas ao universo escolar aumentou significativamente. Enquanto no PPC anterior apenas um componente curricular se ocupava da temática, no PPC de 1990 passaram a ser nove disciplinas a tratar de temas como o ensino e as práticas pedagógicas, experiências educacionais no 1° e 2° graus, e perfis profissionais críticos na ação educativa. O Documento previu, portanto, o estabelecimento de relações formativas associadas à contemplação de aspectos pedagógicos mais amplos que os considerados por seu antecessor, levando em conta problemas, finalidades e formas de mediação das ações educacionais.

Contudo a carga horária dessas disciplinas ainda era inferior à carga horária daquelas dedicadas ao esporte – 21% e 24% respectivamente – e o total de disciplinas de ‘Cunho Técnico’ correspondia a aproximadamente 46% dos componentes da grade curricular,



passando para 59% em 1997<sup>255</sup>. Ademais, as ementas permitiram identificar que apenas duas disciplinas do curso, em 1990, dedicavam-se a contextualizações históricas acerca da motricidade humana, o que revela a ausência de uma previsão formal sobre o inter-relacionamento dos conteúdos com os diversos elementos constitutivos da área, bem como com outras formas de organização social, em meio às quais ganham sentidos às práticas dos profissionais de Educação Física. Esse achado vem ao encontro da consideração de Souza, Couto e Marin (2014), sobre o desenraizamento sociocultural daquele currículo.

Associa-se a isso, o fato de que apenas 6% dos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão abordaram questões ligadas à Educação Física Escolar entre 1974 e 2003, sendo que 76% desse volume correspondem ao período entre 1993 e 1999. Os trabalhos enfocaram questões diversas, como gênero, valores, avaliação, pré-escola, esporte e desenvolvimento de habilidades motoras em geral. Desta forma, compreende-se o avanço sobre as reflexões escolares advindo com o PPC/CEFD/UFSM – 1990, mas que precisa ser relativizado diante do volume muito superior de carga horária e trabalhos vinculados às disciplinas de ordem técnica e do volume expressivo de disciplinas esportivas. Além disso, parte dos componentes que abordavam o movimento humano na educação formal apresentava a temática como apenas um dos tópicos a serem considerados entre outros não escolares – diferentemente daquelas que abordavam o esporte, por exemplo.

Por outro lado, houve redução dos Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão ligados ao ambiente escolar, especialmente entre 1998 e 2001, coincidindo com o período em que houve elevação dos trabalhos relacionados à Terceira Idade. De fato, há referências nas narrativas – Colaboradores ‘A’ e ‘D’ – a respeito da fragilização do trabalho do CEFD com as crianças nos estabelecimentos de ensino, com o passar dos anos, enquanto Bitencourt (2006) aponta que entre 2001 e 2004 a escola pouco foi considerada nas aulas da maioria das disciplinas na graduação. Nesse mesmo período, os trabalhos esportivos, nos registros de Ensino, Pesquisa e Extensão, apresentaram os maiores volumes no recorte temporal considerado, com 29 (vinte e nove) trabalhos em 1999 e 20 (vinte) trabalhos em 2001.

Não tendo havido acesso a maiores dados bibliográficos e documentais a respeito do intervalo 2000 – 2004 restaram-nos as narrativas e as ementas das disciplinas oferecidas em 1997, e com elas, o reconhecimento de uma tendência de continuidade da hegemonia técnico-instrumental e esportiva nas relações de saber estabelecidas no CEFD/UFSM. O que foi constatado a partir de um conjunto: desenraizamento histórico-social dos conteúdos,

---

<sup>255</sup> Enquanto as disciplinas que abordavam a área escolar passaram a 27% naquele ano.

predomínio das disciplinas de caráter esportivo em relação às disciplinas dedicadas ao contexto pedagógico e escolar, e a não consideração do contexto escolar no desenvolvimento das disciplinas técnicas, que representavam a maioria dos componentes da grade curricular da Licenciatura.

Em tal contexto, também os estágios estiveram fortemente relacionados ao desenvolvimento do esporte. Tanto com o Decreto n° 69.450/71, que determinava que os estudantes de Educação Física assessorassem os professores na disciplina de mesmo nome, sendo desenvolvida através dos Clubes Universitários, quanto com a inserção acadêmica na comunidade escolar, atuando significativamente com esse conteúdo, inclusive, em alguns casos, com os estagiários levando escolares para participarem de atividades lúdicas e esportivas nas instalações do Centro.

Os indícios gerais apontam que essa tendência na formação dos graduandos foi reforçada com o desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do CEFD. Considerando-se as grades curriculares nos documentos encontrados e o conjunto de dissertações e teses elaborado ao longo do tempo no Programa, é possível afirmar que este pouco contribuiu para o desenvolvimento das discussões na área da Educação Física Escolar<sup>256</sup>. A temática foi pouco estudada e quando foi considerada prevaleceram perspectivas da ordem dos efeitos do treinamento, dos níveis de aptidão física, das características neuromotoras e dos tipos de sistema nervoso dos indivíduos diante do desempenho escolar, entre outros. Ou seja, o estabelecimento de relações de sentido baseadas no campo do rendimento, das características, das avaliações e dos procedimentos – entre 1981 e 2004.

Em outra frente formativa em nível de pós-graduação, a Especialização Permanente em Técnicas Desportivas promoveu o aprofundamento de conhecimentos no campo esportivo. Eram consideradas as modalidades mais trabalhadas nas escolas para se definir qual a ser ofertada em sua edição anual, havendo foco histórico nos estudos do Futebol, do Voleibol, do Atletismo, do Handebol e do Basquetebol.

Por conta de manifestações educacionais dessa natureza o professor visitante Jürgen Dieckert – atuando no CEFD no início da década de 1980 – iria reconhecer, em entrevista à Mazo (1997), a inadequação no desenvolvimento da Educação Física brasileira, pautada no desporto de alto nível. Os professores alemães representaram importante presença ao longo dos anos na Instituição considerando paradigmas relacionadas às Ciências Humanas e Sociais em seus trabalhos, o que produziu resultados pontuais importantes. Houve influência das suas

---

<sup>256</sup> Embora não se parta, aqui, do princípio de que essa era sua finalidade. Porém reconhecendo a probabilidade da ecologia da ação tal campo necessitou ser considerado.

concepções sobre alguns professores do Centro, que passaram a considerar mais as implicações teóricas nas relações de saber, além de terem formado, em alguns casos, sucessores que se encarregaram da continuidade de seus projetos – como com o programa EPT após a saída de Dieckert da UFSM.

Contudo, as ideias educacionais desses professores enfrentaram dificuldades em prosperar, conforme menciona Hildebrandt-Stramann (2012) – professor visitante no CEFD em 1984 – considerando seu deslocamento na Instituição, uma vez que apresentava dificuldades com o idioma português e seus alunos não falavam alemão ou inglês. Além disso, considerava perspectivas pedagógicas que não eram conhecidas pelos estudantes do curso, naquela época, como as ideias de Paulo Freire, por exemplo. De modo que o cerne de sua proposta pedagógica era a educação como um processo de autoeducação, através do qual problematizava o esporte no sentido de sua transformação didática. Tais concepções, assim como as ideias de Dieckert objetivando práticas com viés crítico, não reuniram a força<sup>257</sup> capaz de alterar a dinâmica institucional de formação diante de leis, tradições, arranjos e experiências profissionais contrastantes.

A ecologia da ação definiu o caráter das emergências formativas diante daquele conjunto de disposições circunstanciais, da mesma forma que isso ocorreu em face da Resolução CFE nº 03/87, do Projeto Pedagógico do Curso em 1990, e da Resolução CNE/CP nº 1/2002. No primeiro caso, a determinação de que os currículos de graduação envolvessem entre seus objetivos o desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva e inovadora coexistiu com planificação estratégica no CEFD, para os anos de 1988 e 1989, de se ampliar os eventos formativos capazes de promover a transmissão do conhecimento. O que revela a continuidade das perspectivas instrumentais sobre as relações de saber na formação de licenciados, tanto diante da diretriz governamental, quanto diante das correntes de pensamento críticas da abordagem tradicional da Educação Física, que ganhavam corpo na década de 1980.

No segundo caso, a não articulação das disciplinas e dos conteúdos curriculares com as dimensões mais amplas da vida social e profissional representa, por si mesma, um afastamento das possibilidades crítico-reflexivas a serem consideradas por determinação da Resolução CFE nº 03/87. Além disso, a carga horária total das disciplinas de caráter esportivo e técnico no currículo de 1990 era significativa - 24% e 57% respectivamente. Quando a essa configuração associa-se o reconhecimento nacional do CEFD como Centro de Excelência Esportiva, em 1998, compreende-se, de modo mais claro, que mesmo com as diretrizes

---

<sup>257</sup> O que não significa dizer que foram extintas ou que não promoveram resultados de acordo com as finalidades propostas.

ampliando os objetivos na formação discente, o Curso permaneceu com uma linha mais conservadora relativa ao processo de habilitação profissional.

O mesmo pode ser dito a respeito das ações diante da Resolução CNE/CP n° 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Essa determinava, entre outras coisas, que a formação discente ocorresse de forma contextualizada, interdisciplinar, reflexiva, de modo que fosse assegurada a autonomia intelectual e profissional dos estudantes. Condições contempladas parcialmente pelo CEFD já que o quadro continuava sendo o de uma Licenciatura Plena orientada por ementas disciplinares descontextualizadas, desvinculadas dos eventos históricos e sociais, e que muito pouco abordaram as relações em âmbito escolar. Embora não tenham sido encontradas ementas relativas aos últimos anos do recorte temporal estabelecido aqui, as narrativas e as bibliografias consultadas sustentam tal compreensão.

Assim, o que se identifica é que a Instituição, atendendo a princípios sistêmicos inerentes a sua complexa natureza organizacional, esteve sujeita a ecologia da ação no desenvolvimento das atribuições formativas. Processo no qual diversas ações tenderam a se perder dos objetivos traçados em algum nível ou instância do sistema educacional, quando menos, em atividades com início e fim dentro do próprio CEFD. Boa parte desses ‘desvios’ deveu-se, justamente, à participação dos indivíduos na orientação dos processos organizadores das ações. O que, nos termos teóricos considerados, aqui, leva-nos a concebê-los como pontos de alavancagem daquele sistema<sup>258</sup>. Como exemplo, basta lembrarmos com Bitencourt (2006), que o forte caráter técnico no currículo instituído a partir de 1990 ocorreu muito mais em razão de o Colegiado de Curso ter assim definido, do que por força de qualquer legislação específica sobre a área.

Não se pode deixar de considerar, contudo, que o CEFD produziu um excelente trabalho ao longo dos anos, destacadamente em campos como a Aprendizagem Motora, a Fisiologia do Exercício, o Treinamento Desportivo, a Biomecânica, Medidas e Avaliação em Educação Física, entre outras, através do vínculo estabelecido com a instituição esportiva. Um processo reforçado com o expressivo desenvolvimento dos laboratórios de Aprendizagem Motora, Biomecânica e Fisiologia, a partir da criação do Doutorado local (COLABORADOR E).

---

<sup>258</sup> Não reduzimos a compreensão do humano à noção de pontos de alavancagem. Trata-se, antes, de conceber um princípio de organização nos meios complexos, nos quais o comportamento dos indivíduos pode, eventualmente, desencadear grandes mudanças na realidade cotidiana.

O que se torna discutível, especialmente no que se refere à Educação Física Escolar, é que as relações educacionais pautadas, predominantemente, em disciplinas de cunho técnico, envolveram a construção de sentidos instrumentais acerca da motricidade humana, sem terem se ocupado significativamente das inter-relações, dos problemas e das diferentes finalidades passíveis de serem alcançadas com o componente curricular na Educação Básica. Para tanto, seria necessária ênfase semelhante na contextualização, na problematização, e na reflexão crítica articulando metodologias e conhecimentos desenvolvidos na formação profissional. Processo que exige a consideração de aspectos pedagógicos mais amplos do que a abordagem de técnicas, métodos e saberes fragmentados, devendo incluir as próprias implicações histórico-sociais do movimento humano, das quais a maioria das disciplinas tendeu a não se encarregar ao longo do tempo.

Há indícios de que outras relações com o conhecimento e com os conteúdos foram desenvolvidas, como as iniciativas de formação com base nas Ciências Sociais e Humanas, mas a ecologia da ação em curso no âmbito da organização institucional resultou no predomínio de uma orientação educativa pautada em princípios das Ciências Naturais e Exatas. Isso influenciou os futuros professores na concepção do que deveria ser a Educação Física Escolar, em que pese, inclusive, as variações teóricas, políticas, econômicas e sociais ocorridas através do tempo.

Reconhecidas tais peculiaridades, o próximo passo consiste em compreender melhor o conjunto de pontos sensíveis na organização sistêmica do CEFD para que, mobilizados adequadamente, possam trazer mudanças significativas em seus processos, em suas unidades, em suas emergências. O ‘mapeamento’ desses pontos de alavancagem ainda está por surgir e pode ser uma alternativa estratégica para o enfrentamento dos desafios da formação em Educação Física diante das necessidades do contexto educacional escolar.

**REFERÊNCIAS:**

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABHO, Associação Brasileira da História Oral. **Apresentação**. 2017. Disponível em: <[http://www.historiaoral.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=24](http://www.historiaoral.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=24)> Acesso em 25 mar. 2017.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: Regulação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BAGGIO, I. C. **A Prática Curricular do CEFD/UFSM e o Desenvolvimento das Competências Necessárias aos Futuros Professores de Educação Física para a Promoção da Autonomia em suas Práticas Pedagógicas**. 2000. 194 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2000.
- BAYLE, M. L. Narrativas de Vida: Motivos, Limites e perspectivas. In PASSEGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. B. (Orgs.). **Dimensões Epistemológicas e Metodológicas da Pesquisa (autobiográfica)**. Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2014. p. 59 – 77.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo; Editora Movimento, 1991.
- BITENCOURT, A. I. **A Construção da Identidade do Curso de Educação Física no Contexto da Formação dos Professores**. 2006. 59 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Editora Magister LTDA, 1992.
- BRASIL. CGOC/DESUP/SESU/MEC. **Nota técnica n° 003/2010** - Esclarecimentos acerca de cursos de Educação Física nos graus Bacharelado e Licenciatura. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=491>>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 477**, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 705**, de 25 de julho de 1969. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0705.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0705.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 1.212**, de 17 de Abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-49332-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 8.270**, de 3 de dezembro de 1945. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 jun. 2017

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 69.450**, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d69450.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 72.612**, de 14 de Agosto de 1973. Concede reconhecimento ao curso de Educação Física e Técnicas Desportivas da Universidade Federal de Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72612-14-agosto-1973-421053-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 3.834 – C**, de 14 de Dezembro de 1960. Cria a Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L3834-C.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3834-C.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 27 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 6.251**, de 8 de outubro de 1975. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6251](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6251)>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm)> Acesso em 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 24 mar. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.696/98**, de 01 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9696.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em: 12 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE n. 292**, de 14 de novembro de 1962. Estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica nos cursos de Educação Física. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação Física e Desportos – PNED**. Departamento de Documentação e Divulgação Brasília, DF- 1976. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002156.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 03, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em: [http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol\\_cfe\\_3\\_1987.pdf](http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf). Acesso em: 01 de jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 01 de jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.



\_\_\_\_\_. **Resolução n. 7**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 17 de novembro de 2005. Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução MEC/CNE/CES n. 4**, de 6 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CFE n. 69/69**, de 02 de dezembro de 1969. Institui o currículo mínimo para os cursos de Educação Física. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/parecer-69-69>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 02 jun. de 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 02 jun. de 2017.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Campinas, SP. 1999.

BRUM, A. J. Por que o Brasil foi ao Fundo. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. – 1 ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

CANFIELD, J. T. **Educação Física e Desporto Universitário: aplicação do dec. 69.450/71 na UFSM**. Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 1975.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. **O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física**. Campinas, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.28, n.02, p.21-37, jan. 2007.

CAPRA, F.; LUISI, P. L. **A Visão Sistêmica da Vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. São Paulo: Cultrix, 2014.

CASTELLANI FILHO, L. **A educação Física no Sistema Educacional Brasileiro percorrido, paradoxos e perspectivas**. (Tese de Doutorado). Campinas: UNICAMP, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A História que não se Conta.** Campinas: Papirus, 1994.

CASTILHOS, R. L. **O Núcleo Rural do PELC/UFMS e o Processo Formativo de Egressos do CEFD/UFMS.** 2014. 20 f. Artigo (Especialização em Educação Física Escolar). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa.** Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1993.

COSTA, Cléria Botelho. A escuta do outro: os dilemas da interpretação. *Revista de História Oral*, v.17, n.2, p.47-67, jul./dez. 2014.

COSTA, C. B.; Magalhães, N. A. **Contar História, Fazer História: História, Cultura e Memória.** Brasília: Paralelo 15, 2001.

DAÓLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação Física Escolar: uma abordagem cultural.** In: PICCOLO, V. L. N., (org). **Educação Física Escolar: ser ou não ter.** Campinas: UNICAMP, 1993.

DARIDO, S. C. **Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física.** *Revista Motriz (Rio Claro)*, v. 1, n.2, p. 124-128, Dezembro/1995.

\_\_\_\_\_. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior.** São Paulo, Cortez. 2003.

DIECKERT, J. Prefácio. In: HILDREBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções Abertas no Ensino de Educação Física.** Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 2005.

DREIFUSS, R. A. **1964: A Conquista do Estado.** Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

DUFOUR, D-R. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto, Porto, 1995. p. 93-124.

FELTES, H. P. M. (Org.). **Produção de Sentido: Estudos Transdisciplinares**. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORGRAD. **Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção**. (1999). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

FREIRE, J. B. **Educação Física de Corpo Inteiro: Teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

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

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GASPAR, A. A Educação Formal e a Educação Informal em Ciências. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. de C.; BRITO, F. (orgs.). **Ciência e Público – caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002. DISPONÍVEL EM: <<http://www.museudavida.fiocruz.br/brasiliiana/media/cienciaepublico.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

GARCIA, R. P. **Do jogo com esforço ao jogo sem esforço**. Revista ação e movimento: educação física e desportos. Volume 1, nº 2. Maio/jun, 45-52 p., 2004.

GHIRALDELLI, Junior, P. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. **História da Educação**. São Paulo, Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 79-108.

GRELE, R. J. Pode-se confiar em alguém com mais de 30 anos? Uma crítica construtiva à história oral. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (orgs.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GÜNTHER, M. C. C.; DAMKE, M. H.; LIMA, C. R. P. A Trajetória da Revista Kinesis – Uma Leitura a Partir de seus Editoriais. **Revista Kinesis**. Santa Maria, v.30, n. 1, Jan./Jun. 2012.

GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. **Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma abordagem**

etnográfica. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85- 91, jan./ jun. 2000.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções Abertas no Ensino de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005.

HILDEBRANDT, R. S. A formação de professores de Educação Física Escolar e aulas de Educação Física no Brasil - sob o ponto de vista alemão. **KINESIS**, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012.

IPEA. **Perfil – O criador da Nova Escola**. Ano 12. Edição 86, 2015. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3246&catid=30&Itemid=41](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3246&catid=30&Itemid=41)>. Acesso em: 03 mar. 2017.

IZQUIERDO, I. **Questões sobre Memória**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998. Disponível em: <<https://leandromarshall.files.wordpress.com/2012/05/kuhn-thomas-a-estrutura-das-revoluc3a7c3b5es-cientc3adficas.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças** / Elenor Kunz. 3 ed.. Ijuí: Ed. Unijuí, – 208 p., 2004.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. 220p.

LEME, Alessandro André. **Neoliberalismo, Globalização e Reformas do Estado: reflexão acerca da temática**. *Revista Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 32, p. 114-138, jan./jul. 2010.

LIMA, E. G. dos S.; CUNHA, F. L. S. J da.; SILVA, J. S. O. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): reflexões e perspectivas. IN: SOUSA, J. V. (org). **Educação Superior: cenários, impasses e propostas**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LIRA, I. S. de. **A desvalorização do trabalhador docente brasileiro: o que dizem os documentos oficiais?**. *Revista Profissão Docente Uberaba*, v. 13, n.29, p. 63-72, Jul.-Dez, 2013.

LOPES, E. C. P. M; CAPRIO, M. **As influências do modelo neoliberal na educação**. Araraquara, SP: Universidade Estadual Paulista, 2008.

LOVISOLO, H. **Educação Física: A Arte da Mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MANO, M. **A formação do CEFD/UFSM e da FACDEF/UNT: um estudo comparativo sobre o predomínio dos conhecimentos.** Monografia de Especialização. Santa Maria: UFSM, CEFD, 2014.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao Debate Contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 – 1511, out./dez. 2014. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904004>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

MARIN, E. C.; ZANCAN, S. Pós-Graduação: uma década do descredenciamento do programa do CEFD/UFSM. **Revista Biomotriz**, v.6, n.1, UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta, 2012.

MARIOTTI, H. **As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade.** São Paulo: Palas Athena, 350 p., 2000.

MARQUES, M. O. **Pedagogia: a Ciência do Educador.** Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1990.

MATURANA R., H.; VARELA, G., F. **A Árvore Do Conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano.** São Paulo: Editorial Psy II, 1995. Disponível em: <<http://escoladeredes.net/group/bibliotecahumbertomaturana>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MAZO, J. Z.; GÖELLNER, S. V.; Pensando a Educação Física Humanista: conservadora ou emancipatória?. **Revista Motrivivência**, Ano VI, n° 4, p. 65-71, Junho/1993. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/28815>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

MAZO, J. **A História do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria.** Santa Maria: UFSM, CEFD, 1997.

\_\_\_\_\_. A História do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria: Um Relato Cronológico. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n.10, p. 19-47, Jul./Dez. 1992.

\_\_\_\_\_. **Memórias da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS): um estudo do período de sua fundação até sua federalização (1940 - 1969),** Porto Alegre, v. 11, n.1, p. 143-167, 2005.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física Cuida do Corpo . . . e “mente”:** bases para a renovação e transformação da educação física. 5. Ed. – Campinas: Papirus, 1986.

MEIHY, J. C. S. B. Definindo História Oral e Memória. **Cadernos CERU – n° 5 – série 2.** 52 – 60 p., 1994.

\_\_\_\_\_. **História Oral: como fazer, como pensar.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MINTO, L. W. Educação e Lutas sociais no Brasil pós-ditadura: da democratização à ausência de alternativas. **Revista Histedbr Online**, Campinas, n. 54, p. 242-262, dez. 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640181>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

MORIN, E. **O Método 2: A vida da Vida**. 5º ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **O Método 3: O conhecimento do Conhecimento**. 4º ed. Porto Alegre: Sulina, 2012a.

MORIN, E. **O Método 4: As Idéias – Habitat, Vida, Costumes, Organização**. 6º ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **O Método 5: a Humanidade da Humanidade – A Identidade Humana**. 5º ed. Porto Alegre: Sulina, 2012b.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, E. **O Método 1: A Natureza da Natureza**. 2º ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOTA, R. (et al.). **Método Científico & Fronteiras do Conhecimento**. Santa Maria, Cesma, 2003.

NETO, S. S. (et al.). A Formação do Profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 02, p. 113 – 128, jan., 2004.

NEVES, C. E. B. A Estrutura e o Funcionamento do Ensino Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org). A Educação Superior no Brasil. Porto Alegre: **IESALC**, 2002. Disponível em: <<http://biblioteca.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-6-2013-a-educacao-superior-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

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

OLIVEIRA, V. M. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1985.

\_\_\_\_\_. **O que é Educação Física**- 1. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). A Educação Superior no Brasil. Porto Alegre: **IESALC**, 2002. Disponível em: <<http://biblioteca.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-6-2013-a-educacao-superior-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

PELLEGRINI, M. C. **Novo olhar história**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2013.

PERRENOUD, P. **As Competências para Ensinar no Século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.179-195, nov., 2001. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742001000300008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742001000300008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 04 jun. 2017.

PONCE, B. J.; ROSA, S. S. Políticas Curriculares do Estado Brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 43-58, 2014.

POUPART, J. A Entrevista de Tipo Qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P.; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Álvaro P. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

QUELHAS, A. de A.; NOZALI, H. T. A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Revista Motrivivência**, ano XVIII, n 26, p. 69-87, jun/2006.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. **Revista Pensar a Prática**, 11/3: 319-329, set./dez. 2008.

RIBEIRO, D. **O processo civilizatório**. Etapas da evolução sociocultural. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ROCHA FILHO, J. M. **A Universidade do século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSA, J. de M. **Nas Vozes de um Mesmo Tempo: A Educação Física Institucionalizada no Período da Ditadura Militar em Cacequi – RS**. Santa Maira: UFSM, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

\_\_\_\_\_. **Uma Proposta de Análise para o Conceito de Técnica e sua Utilização no campo da Educação Física**. Universidade da Região da Campanha, URCAMP, São Gabriel/RS, 2002.

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

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. vol. 1. São Paulo. Cortez: 2000.

SCHWARTZMAN, S. **Ciência, Universidade e Ideologia: a política o conhecimento**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

SILVA, L. R. C. (et al). **Pesquisa Documental: Alternativa investigativa na formação docente**. IX Congresso Nacional de Educação –EDUCERE, PUCPR. Paraná, 2009.

SHÖN, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Don Quixote, 158 p.p. 77-92, 1995.

SOARES, C. L. (org.). **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. Campinas, SP: Autores e Associados, 1994.

SOUZA, E. C. Pontes e Muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto) biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: SOUZA, E. C.; BRAGANÇA, I. F. de S. (Orgs.). **Memória, Dimensões Sócio-Históricas de Vida**. Porto alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRRN; Salvador: EDUNEB, p. 33 – 56, 2012.

SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, J. A. C; DAZZANI, M. V. (org). **Avaliação Educacional: desatando e reatando nós** – Salvador: EDUFBA, 2009.

SOUZA, M. da S.; COUTO, M. L.; MARIN, E. C. A Relação entre as Ciências Sociais e as Ciências Naturais na Formação em Educação Física do CEFD-UFSM. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, jan./mar. 2014.

TAFFAREL, Celi Zulke. Jurgen Dickert: professor honorífico da UFBA. **Revista Motrivivência**, v.27, n.45, p. 298-300, jul. 2015.

GO TANI; KOKUBUN, E.; MANOEL, E. de L.; PROENÇA, J.E. de. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1998.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, S. O esporte para todos: “popularização” do lazer e da recreação. **Recorde: Revista de História do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, dez. de 2009.

TERRÉ, D. **As Derivas da Argumentação Científica**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

THOMSON, A.; FRISCH, M.; HAMILTON, P. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (orgs.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TOURTIER-BONAZZI, CHANTAL. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (orgs.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TRIGUEIRO, M. G. S. Governo e Gestão da Educação Superior. In: SOARES, M. S. A. (Org). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: **IESALC**, 2002. Disponível em: <<http://biblioteca.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-6-2013-a-educacao-superior-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 20 de Nov. 2014

UFSM - COMISSÃO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR. **Proposta de Reestruturação Curricular para os cursos de Educação Física CEFD-UFSM** – Licenciatura Plena de caráter Ampliado. UFSM: Santa Maria (RS), 2010. Disponível em



<<http://dacefdufsm.blogspot.com.br/2010/11/proposta-de-licenciatura-ampliada-para.html>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. 2005. **Projeto Pedagógico de Curso (2005)**. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/edfísica/images/Duamentos/PPC-BEL.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. 2015a. **Estatuto da UFSM:** portaria n. 156 de 12 de março de 2014. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/d526dcf3-df9c-4d04-ae38-022695bef98c.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. 2015b. **UFSM:** unidades universitárias. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. 2015c. **O CEFD completa 43 anos:** “um centro para todos”. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/noticias/exibir/7340>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. 2015d. **Centro de Educação Física e Desportos**. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/unidades/cefd>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM, 2017a. **Cinco décadas de história**. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/cefd/index.php/home/historico?Showall=1>>. Acesso em: 22 Jun. 2017.

UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. 2017b. **História da Educação Física – CEFD**. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/edfísica/index.php/2016-05-23-18-42-36/historico>>. Acesso em 02 mai. 2017.

UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. 2017c. **Núcleo Integrado de Estudos e apoio a terceira idade**. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/nieati/>>. Acesso em 02 mai. 2017.

VERHINE, R. E. **Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos:** Uma análise comparativa. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008.

VOLDMAN, D. Definições e Usos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (orgs.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZANCAN, S. **Pós-Graduação:** o descredenciamento do programa do CEFD/UFSM. 2011. 21 f. Artigo (Especialização em Educação Física Escolar). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

ZINN, J. L. Estudo da relação entre testes de aptidão física para admissão ao curso de Educação Física e notas do primeiro ano do curso. **Revista KINESSES**, 4 (1): p. 71-95, jan-jul, 1988.

**FONTES DOCUMENTAIS CONSULTADAS:**

1 Documentos pesquisados nos arquivos da Secretaria de Graduação do Curso de Educação Física – CEFD/UFSM, Santa Maria, RS:

Catálogo Geral da UFSM – 1978.

Ementário UFSM – 1994.

Ementário UFSM – 1996/1997.

Escola Superior de Educação Física/Setor de Esportes/Projetos e Estruturas – 1969

Ofício nº 067/87 – CCEF/CEFD – trata da necessidade de avaliação interna da Licenciatura.

Parecer 32/79, da Comissão de Legislação e Normas do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Plano Estratégico 1987/1989 – Departamento de Desportos Coletivos.

Plano Estratégico 1988/1990 – Centro de Educação Física e Desportos.

Plano Estratégico do Centro de Educação Física e Desportos – 1988/1989 – DMTD.

PPC/CEFD/UFSM – Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física, 1990.

Relatório do Curso de Educação Física – 1970.

Relatório do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas – 1979.

Resolução nº 2.086/69. PPC/CEFD/UFSM, 2005.

Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

2 Documentos pesquisados nos arquivos da Secretaria de Pós-Graduação do CEFD/UFSM, Santa Maria, RS:

Catálogo Geral da UFSM, 1980/1981.

Curso de Mestrado em Ciência do Movimento Humano – Código: 925 – Disciplinas do Curso de Mestrado.

Ementário UFSM – 1980/81.

Plano de Ação: reprogramação das metas – 1984.

Plano Estratégico 1988/1989 – DDI/DDC.

Projeto de Conclusão e Ampliação da Área Física da UFSM.

Projeto do Curso de Pós-Graduação em Nível de Mestrado – 1978.

Projeto PROPLAN/UFSM n° 16/81.

PROPLAN, 1984. Reparo e Cobertura de Ginásio Didático.

Relação de Dissertações e Teses Elaboradas no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano [sem data]

Solicitação de Cooperação Externa – UFSM/CEFD/FRANÇA – 1987.

Trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

3 Documentos pesquisados no Arquivo Geral da UFSM, Santa Maria, RS:

Cooperação Institucional entre o Departamento de Educação Física e Desportos/ MEC e a UFSM, (notação FB.S5.Cv.C30.M1), em 14 de março de 1973.

PPC/CEFD/UFSM – Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física, 1990.

PROPLAN, 1981. Plano de Reestruturação da UFSM. Decreto n° 66. 191 de 06 de fevereiro de 1970.

#### **FONTES ORAIS - ENTREVISTAS:**

Colaborador A. [nov. 2016]. Entrevistador: Juliano de Melo da Rosa. Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Colaborador B. [dez. 2016]. Entrevistador: Juliano de Melo da Rosa. Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Colaboradora C. [jan. 2017]. Entrevistador: Juliano de Melo da Rosa. Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Colaborador D. [fev. 2017]. Entrevistador: Juliano de Melo da Rosa. Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Colaborador E. [dez. 2016]. Entrevistador: Juliano de Melo da Rosa. Santa Maria, Rio Grande do Sul.

**APÊNDICE**

## Roteiro das Entrevistas:

1. Quais suas principais lembranças a respeito do CEFD/UFSM?
2. Fale-me sobre seu ingresso no CEFD?
3. Quais foram suas atribuições ao longo dos anos no trabalho institucional?
4. O que o senhor(a) pode me dizer a respeito dos testes de aptidão como parte do processo seletivo para o ingresso discente no CEFD?
5. Como era o trabalho cotidiano no período da Ditadura Militar?
6. Como eram a infraestrutura e os recursos do CEFD ao longo dos anos?
7. Quais suas lembranças a respeito da Pós-Graduação na Instituição?
8. Fale-me sobre o trabalho de extensão desenvolvido pelo senhor(a) e/ou seus colegas no CEFD?
9. Fale-me sobre como a Educação Física Escolar era concebida no trabalho de formação profissional desenvolvido institucionalmente?
10. Qual sua visão sobre a Educação Física?
11. Fale-me sobre a presença de professores estrangeiros no CEFD?
12. O que o senhor(a) pode me dizer sobre a forma como eram avaliados os alunos?
13. O senhor(a) gostaria de acrescentar algo mais a respeito da temática?

**ANEXO**

MODELO DA CARTA DE CESSÃO

(Local e data).

(Nome do colaborador),

Eu,.....,Estado Civil....., Documento de Identidade....., declaro para os devidos fins que cedo gratuitamente os direitos da minha entrevista, gravada em novembro de 2016, para Juliano de Melo da Rosa usá-la integralmente ou em partes em trabalhos acadêmicos, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data.

Abdicando de meus direitos e de meus descendentes, subscrevo a presente.

---

(Assinatura do colaborador)