

Ieda Parra Barbosa Rinaldi

**A GINÁSTICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO NA
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
ENCAMINHAMENTOS PARA UMA REESTRUTURAÇÃO
CURRICULAR**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação Física – Área de
Concentração em Pedagogia do Movimento da
Universidade Estadual de Campinas –
UNICAMP, para obtenção do Título de Doutor
em Educação Física.**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Paoliello Machado de Souza.

**Faculdade de Educação Física
Universidade Estadual de Campinas
Fevereiro de 2005**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
BIBLIOTECA FEF - UNICAMP**

R47g Rinaldi, Ieda Parra Barbosa
A ginástica como área de conhecimento na formação profissional em Educação Física: encaminhamentos para uma estruturação curricular / Ieda Parra Barbosa Rinaldi. - Campinas, SP: [s.n], 2004.

Orientador: Elizabeth Paoliello Machado de Souza
Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física,
Universidade Estadual de Campinas.

1. Ginástica. 2. Professores de Educação Física-Formação profissional. I. Souza, Elizabeth Paoliello Machado de. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FEF
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MOTORA**

Este exemplar corresponde à redação final da tese de doutoramento defendida por Ieda Parra Barbosa Rinaldi e aprovada pela Comissão Julgadora em 21 de fevereiro de 2005:

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Paoliello Machado de Souza
Orientadora

Campinas, 2005

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FEF
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MOTORA**

Comissão Julgadora:

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Paoliello Machado de Souza
Orientadora

Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
Membro da Comissão Julgadora

Prof^a. Dr^a. Eliana Ayoub
Membro da Comissão Julgadora

Prof^a. Dr^a. Lizete Shizue Bomura Maciel
Membro da Comissão Julgadora

Prof^a. Dr^a. Marília Velardi
Membro da Comissão Julgadora

Campinas, 2005

Dedicatória

Aos meus pais, Angelina Parra Barbosa e Rubens de Andrade Barbosa (in memoriam), que me iniciaram e tanto me incentivaram na arte da busca do conhecimento.

Ao meu marido, Wilson Rinaldi, pela presença sempre dedicada, amorosa, paciente, compreensiva e imprescindível na minha vida.

À minha filha, Maria Letícia Barbosa Rinaldi, que com o seu nascimento me encheu de coragem e vontade de viver essa aventura que é a vida.

Agradecimentos

Agradecer é reconhecer que não se faz nada sozinho e, neste momento de conclusão de mais uma etapa da minha formação profissional e pessoal, sinto-me privilegiada por perceber que, durante esta jornada, estive cercada de pessoas especiais que tanto me apoiaram e me incentivaram a realizar este trabalho.

Entretanto, corro o risco de cometer injustiças ao esquecer alguém. Assim, deixo aqui o meu agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos e, de forma especial:

À Universidade Estadual de Maringá, pelo apoio e liberação para a participação em programas de pós-graduação;

Ao Departamento de Educação Motora e Coordenação de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, pelo apoio e acolhida em todos os momentos vividos no curso de pós-graduação em nível de doutorado;

Ao Grupo de Pesquisa em Ginástica Geral da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, por todas as oportunidades de convívio e aprendizado;

Aos companheiros de pós-graduação: Elaine, Cristiane, Licca, Marquinho, Giuliano, Cláudia, Fernanda, Giovana, Ernesto, meu muito obrigado, pela presença sempre constante e pelas discussões enriquecedoras;

À minha orientadora e amiga Elizabeth, obrigada por alimentar e incentivar todos os meus sonhos acadêmicos. Pela sua paciência, carinho e força, que muito tem me ensinado na arte de pesquisar e de viver;

Ao Amauri, pela amizade e disponibilidade neste tão importante momento da minha caminhada profissional;

À Lizete que, mesmo sem me conhecer previamente, me recebeu com sensibilidade, afetividade e seriedade profissional. Obrigado pelas inspirações e orientações;

À Nana amiga, pelo seu carinho, incentivo, disponibilidade e sugestões que tanto me ajudaram na concretização deste estudo;

À Silvana, pela acolhida, amizade e, constante apoio ao meu crescimento profissional;

À Marília, por aceitar prontamente em participar da construção desse trabalho;

Ao Jorge amigo, pelo incentivo, carinho e contribuições iniciais que levaram este trabalho ao amadurecimento;

À Larissa pela sua amizade, desprendimento e, apoio na concretização deste estudo;

Aos professores que participaram da pesquisa, que se colocaram à disposição para o pleno desenvolvimento deste estudo;

À minha família de Campinas, Sr. José e D. Neide, pelo apoio, carinho e acolhida;

Ao papai (in memoriam), mamãe, Iza e Ione, pela convivência familiar que me prepararam e presentearam antes mesmo que eu nascesse. Foram vocês que me deram asas para voar e sempre acreditaram no meu potencial. Quero que vivam, onde estiverem, essa conquista e muitas outras junto comigo. Amo vocês.

Agradecimentos especiais ao meu marido Wilson, pelo seu amor verdadeiro que tanto me alegra e ampara, e à minha filha Maria Letícia, por sua doce presença;

E, por fim a Deus, por ser sempre meu sustento e amparo na minha jornada.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	Xix
RESUMO	Xxi
ABSTRACT	Xxiii
INTRODUÇÃO	01
Os caminhos trilhados até hoje	01
Apresentação da tese	09
CAPÍTULO I – O trato com o universo de conhecimento na formação inicial: a necessidade de mudanças	23
1. A racionalidade técnica presente na formação de professores	24
1.1 A racionalidade técnica no mundo do trabalho e sua incorporação na educação escolar	24
1.2 A racionalidade técnica na Educação Física e na formação inicial de professores	43
2. A crise na educação e na formação de professores: processo de proletarização e desqualificação profissional	57
3. A formação profissional em Educação Física: o quadro paradigmático encontrado	70
CAPÍTULO 2 – Analisando a realidade e as possibilidades de intervenção na formação profissional em Educação Física: a Ginástica em questão	74
1. O profissional de Educação Física e a construção histórica da identidade da área	78
1.1 Um pouco de Ginástica, ou será de Educação Física?	79
1.2 O profissional de Educação Física e o perfil histórico de intervenção	83

2. Formação acadêmica: buscando na história o entendimento da necessidade de reestruturação curricular na contemporaneidade	89
2.1 As disciplinas ginásticas nos currículos dos cursos de Educação Física	96
3. A reestruturação curricular e os seus aspectos legais: algumas reflexões	102
CAPÍTULO 3 – O percurso escolhido	110
1. Definição dos participantes do estudo	116
2. Descrição do processo de coleta de dados	117
3. Organização e tratamento dos dados coletados	118
CAPÍTULO 4 – Proposta de estruturação da área de conhecimento da Ginástica: limites e possibilidades	121
1. Apresentação dos dados	126
2. Proposta para a área de conhecimento da Ginástica na formação do professor/profissional de Educação Física	136
3. Possíveis caminhos para o trato com a área de conhecimento da Ginástica na formação de professores/profissionais de Educação Física	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	173
ANEXOS	187

LISTA DE ANEXOS

FOLHA DE ANEXOS	187
ANEXO 1	
Carta aos Cursos de Formação profissional em Educação Física do país	188
ANEXO 2	
Carta convite aos docentes participantes da pesquisa	189
ANEXO 3	
Carta de apresentação do Instrumento número um	191
ANEXO 4	
Instrumento número um	195
ANEXO 5	
Carta de apresentação do Instrumento número dois	196
ANEXO 6	
Instrumento número dois	198
ANEXO 7	
Carta de apresentação do Instrumento número três	211
ANEXO 8	
Instrumento número três	213

RESUMO

A Ginástica como área de conhecimento na formação profissional em Educação Física: encaminhamentos para uma estruturação curricular

O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo geral de investigar os saberes gímnicos necessários à atuação profissional, para a construção de uma proposta de estruturação da área de conhecimento da Ginástica para os currículos dos Cursos de Educação Física. Caracterizou-se como qualitativo, do tipo descritivo, e utilizou o método Delphi, escolhido dentre as abordagens metodológicas qualitativas utilizadas na área de Educação Física por ser considerado o mais adequado a esta investigação. Participaram do estudo 13 professores doutores que trabalham há, no mínimo, dez anos com disciplinas da área da Ginástica e que têm produção significativa nesta área, representando, desta forma, os docentes que atuam nos cursos de Formação Profissional de Educação Física do Brasil. O processo de coleta dos dados aconteceu em três etapas. Na primeira, foi enviado aos participantes da pesquisa o primeiro instrumento que se constituiu de um questionário e, após análise do conteúdo das respostas recebidas, foi confeccionado o segundo instrumento que foi enviado aos participantes para que tomassem conhecimento da totalidade das opiniões do grupo e, assim, pudessem opinar sobre as respostas obtidas. A partir do segundo instrumento, foi elaborado o terceiro, que foi encaminhado aos participantes da pesquisa para que novamente se posicionassem sobre os conhecimentos listados. Os dados foram tratados por análise estatística descritiva e por meio da metodologia análise de conteúdo, proposta por Bardin. Os resultados da investigação indicaram os conhecimentos gímnicos necessários à atuação do professor/profissional de Educação Física, os quais foram discutidos valendo-se do olhar da pesquisadora e do referencial teórico que sustenta o estudo, buscando estabelecer as relações com a formação inicial e as necessidades emergentes na sociedade. Foi apresentada uma proposta de estruturação da área de conhecimento da Ginástica para os currículos dos cursos de Educação Física (licenciatura e graduação), construída segundo os limites e possibilidades encontrados na coleta dos dados e nas novas diretrizes curriculares para a área. Foram apontados possíveis caminhos para o trato com o conhecimento gímnico na formação de professores, tendo em vista que as necessidades sociais atuais pedem novos encaminhamentos educacionais e, como consequência, sugerem às Instituições de Ensino Superior um novo professor, capaz de lidar com as novas realidades da prática docente. Sugere-se que novos estudos aconteçam na área, a fim de concretizar a proposta que ora se apresenta e poder, assim, contribuir para uma mudança significativa na Formação Profissional em Educação Física.

Palavras-chave: Ginástica; Professores de Educação Física-formação profissional.

Autora: Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Orientadora: Elizabeth Paoliello Machado de Souza

Universidade: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Faculdade de Educação Física

ABSTRACT

The gymnastic as a knowledge area in the physical education professional formation: direction to a curricular structure

The present study was carried out with the general objective of to investigation the gymnastic understanding needed to the professional work to construct a proposal of the gymnastic area knowledge structure for the curriculum of physical education courses. The work was characterized as qualitative, of the descriptive type. The Delphi method was chosen among the qualitative methodological approaches used in the physical education area to be considered the most suitable for this investigation. Have participated in this study 13 Ph.D. professors that work with the gymnastic area disciplines for at least ten years and that have significative production in this area, representing, in this way, the faculty that work in the physical education professional formation in Brazil. The data collection process has happened in three phases. In the first phase it was sent to the research participants the first instrument, which was composed of a questionnaire. After the content analysis of the received answers, it was prepared a second instrument that was sent to the participants for knowledge of all opinions of the group and, thus, could opine about the obtained answers. From the second instrument, it was elaborated a third instrument, which was sent out to the research participants for them to judge again about the listed knowledge. The data was treated by the descriptive statistical analysis and also, by the methodological content analysis proposed by Bardin. The results of the investigation have indicated the gymnastic knowledge necessary to the physical education professional/teacher work and were discussed from the author point of view and from the theoretical referential that supports the study, trying to establish the relation with the initial formation and the society emergent needs. In this way, it was presented a gymnastic knowledge area structure proposal for the physical education courses curriculums that was constructed starting from the limits and possibilities found in the data collection and in the new curriculum directions for the area. It was also pointed possible ways to the gymnastic knowledge handling in the teachers formation, taking in consideration that the actual social necessities ask for new educational directions and, as a consequence, suggest to the Universities a new professor able to deal with the new realities of the docent practice. It was suggested that new studies should be done in this area, to concrete the proposal that is now presented and, be able to contribute for a significative change in the physical education professional formation.

Key words: Gymnastic; Physical education teachers-professional formation.

Author: Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Advisor: Elizabeth Paoliello Machado de Souza

University: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Faculdade de Educação Física

Departamento de Educação Motora

INTRODUÇÃO

OS CAMINHOS TRILHADOS ATÉ HOJE

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser inacabado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 2002, p. 59).

A idéia de como elaborar esta introdução possibilitou-me vivenciar um novo exercício de síntese de minha¹ trajetória de vida, um novo olhar para os fatos que marcaram minha caminhada profissional e, assim, compreender e explicar o que é hoje a minha própria percepção de Ginástica, de Educação Física, de formação profissional e, portanto, de ser humano e de mundo. Digo isto pautada no entendimento de que tudo que se escreve está datado e reflete a capacidade de interpretação da realidade em um determinado espaço e tempo histórico. Nesse sentido, vale a pena dizer que minha atual capacidade de análise, embora diferente de tempos passados, foi construída com base no que já foi vivido e no presente que ora vivo, pois a visão de mundo que hoje tenho segue em coerência com o que foi sendo construído no ontem, assim como a de amanhã será com a de hoje.

Ao refletir sobre a tese que desenvolvo, percebo que vários são os motivos que me levam até ela, mas certamente os mais significativos são os que pulsam em minha vida: os que saltam da vivência como docente, as insatisfações que surgem a partir da reflexão da própria prática, bem como das práticas que estão em minha volta. Reflexões estas que só são possíveis em função da formação profissional que está entranhada em minha história de vida e vice-versa. Sei que não foi apenas nos bancos escolares que recebi a formação que está presente em mim hoje, já que “a universidade não é a única fonte formadora dos

¹ Gostaria de esclarecer que neste texto adotarei a primeira pessoa do plural, mas que, na parte inicial da Introdução, que é uma apresentação de minha formação profissional por meio de minha história de vida, farei uso da primeira pessoa do singular, para que haja melhor clareza e entendimento das idéias que desejo apresentar.

saberes [...], mas ela é apenas uma das fontes que (in) formam os professores dos e nos saberes” (BORGES, 1997, p. 156). Isto fica ainda mais claro quando percebo que o que penso sobre Ginástica e Educação Física não faz parte do que é vigente na área, e muito menos de sua tradição. Além disso, acredito que o próprio estudo colaborará na explicitação dos determinantes dessa relação entre formação profissional e história de vida².

Neste início da tese, vale a pena retomar como o meu processo de formação (história de vida) contribuiu para que surgissem inquietações e insatisfações referentes à prática pedagógica instituída, instalada e desenvolvida nas instituições formadoras, bem como nas diferentes disciplinas Ginásticas.

Um aspecto que foi determinante para trilhar o caminho profissional percorrido até então foi o fato de ser filha de professora. Isto me permitiu estar sempre por perto de discussões referentes à escola, ao ensino, aos alunos, aos professores e ao seu processo de formação inicial e continuada. Um dos pontos que me chamava atenção e estava sempre presente nas falas dizia respeito aos cursos de formação de professores que se expandiram em grande número a partir da década de 70 do século XX. Este era um dos pontos geradores das discussões e reflexões. Embora tivesse aumentado o número de cursos, estes não mantinham a mesma qualidade dos mais tradicionais. Os cursos foram criados sem que houvesse o preparo adequado de recursos físicos e humanos. Desse modo, buscava-se atender à demanda, ou melhor, formar profissionais para que houvesse um número considerável de educadores, não interessando com que tipo de formação, uma vez que se respondia à demanda explosiva das unidades escolares de ensino fundamental e médio. Desta forma, a aquisição e a construção de saberes ficaram ainda mais comprometidas e os cursos passaram a servir quase que apenas para garantir diploma.

Sobre o assunto, Cortella (2000) afirma que o processo de urbanização dos últimos trinta anos no Brasil produziu profundas conseqüências na educação, gerando o *apartheid* social

² Vários são os estudos e os autores, na atualidade, que salientam a importância da história de vida do profissional como parte de sua formação. Em especial, podemos citar os estudos de Nóvoa (2000), Schön (2000), Pérez Gómez (1992), Zeichner (1993), entre outros.

implementado pelas elites econômicas, acentuando a crise na educação e na atuação político/pedagógica dos educadores. Entre elas estão:

[...] ingresso massivo de educadores sem formação apropriada (com queda violenta da qualidade de ensino no momento em que as camadas populares vão chegando de fato à Escola) e, domínio dos setores privatistas nas instâncias normatizadoras (p. 12 - 13).

Eram essas, além de outras, as preocupações contidas nas discussões que ouvi ao longo de toda vida em minha casa. Quando refletia sobre a escolha de uma profissão e da respectiva instituição, a convivência familiar me fazia pensar que deveria procurar um curso, no qual pudesse ter uma formação de qualidade, pois já sabia dos problemas que rondavam a formação profissional, em especial, a de professores.

Quando optei pelo Curso de Educação Física já tinha me envolvido com a docência, pois além da convivência com o trabalho de minha mãe, no ensino médio, havia cursado magistério, no qual a maioria das disciplinas era de caráter pedagógico, portanto já tinha estagiado e trabalhado como professora. Essa experiência também teve grande influência em minha trajetória profissional, principalmente porque tive a oportunidade de conhecer uma manifestação gímnica a ser desenvolvida na disciplina de Educação Física Escolar (Ginástica Rítmica³), com a qual trabalharia mais tarde.

Certamente, a escolha pelo Curso de Educação Física foi influenciada pelo imaginário da profissão de professor no qual estive imersa por toda vida, bem como pela vivência da docência que tive no ensino médio. Mas por que não escolhi, então, outro curso de licenciatura? Porque o mundo do movimento sempre exerceu um grande fascínio em mim e, para entender melhor isto, farei um breve resgate do significado da Ginástica em minha vida até então.

Meu primeiro encontro com a Ginástica, na infância, não aconteceu na escola de maneira formal. Teve início, sem que soubesse o que ela era, fora da formatação metódica e teorizada, nasceu da experiência direta com a vida, a partir da curiosidade e dos desejos de

³ Na época, denominada de Ginástica Rítmica Desportiva.

uma criança sedenta por movimento. Só me dei conta que aqueles movimentos repletos de ludicidade eram ginásticos quando o mundo inteiro e eu conhecemos a Ginástica Artística⁴, por meio da televisão, nas Olimpíadas de 1976. Hoje, percebo a contradição presente nesse fato, do mesmo modo que, atualmente, as pessoas que têm acesso aos meios de comunicação adquirem “conhecimentos” que deveriam ser, mas não são, trabalhados na escola, também o era na época em que frequentava o ensino fundamental. Com o agravante que agora, com o aumento e disseminação dos meios de comunicação, principalmente com o computador, a divulgação dos “conhecimentos”, fora do ambiente escolar, tem sido ampliada para as classes mais favorecidas, o que colabora com a exclusão.

Na escola, minha experiência com a Ginástica só foi possível em atividades denominadas de extraclasse, por meio de apresentações nos dias de datas comemorativas e outros eventos, já que ela não era contemplada como conhecimento da Educação Física Escolar, embora as disciplinas gímnicas tenham sempre feito parte da formação profissional do Professor de Educação Física. Mesmo não tendo tido a oportunidade de vivenciá-la em aulas formais, a experiência que tive foi bastante positiva. Justamente por não dominar este conteúdo, a professora procurava construir as composições coreográficas coletivamente com as alunas⁵, aproveitando e valorizando a experiência de movimento de cada uma. Nas apresentações, era dada a oportunidade de mostrar uma construção coletiva. Essas lembranças são inesquecíveis.

Portanto, o movimento gímnico foi incorporado em minha vida desde cedo, de maneira livre e criativa, e o meu primeiro encontro com a sistematização da Ginástica foi no ensino médio, seguido da graduação.

Logo que ingressei no Curso de Licenciatura em Educação Física, no ano de 1986, passei a dar atenção e a me envolver com disciplinas e projetos em que as Ginásticas estivessem

⁴ Na época, denominada de Ginástica Olímpica.

⁵ Quando cursei o ensino fundamental e médio, as aulas de Educação Física eram separadas para meninos e meninas, havia uma professora para as meninas e um outro professor para os meninos. Desse modo, os meninos não foram contemplados com tal experiência porque a professora não tinha acesso a eles. Essa era a realidade de então, o que contribuiu para o imaginário social a respeito da figura de homem e mulher que se tem ainda hoje, isto porque os adultos de hoje vivenciaram esta situação na escola.

presentes, provocando o meu reencontro com a Ginástica Rítmica (GR). Porém, ao mesmo tempo em que me encantava, sentia-me tolhida por ela, porque passei a perceber as diferentes denominações das Ginásticas Competitivas e as suas fronteiras rigorosamente delimitadas: acrobacias são da Ginástica Artística, aparelhos manuais são da Ginástica Rítmica. E, como se não bastasse, existiam também fronteiras entre as Ginásticas e as Danças, e também entre elas,: piruetas não são da Ginástica, são da Dança Clássica, isso é folclore, aquilo outro Contradições! Mas bom mesmo, pensava, seria encontrar um espaço no qual todos estes movimentos pudessem conviver em tensão.

Embora com o passar do tempo tenha me envolvido cada vez mais com a GR, devido ao seu caráter estético, rítmico, desafiante, sentia que me faltava algo. Hoje, sei que a razão estava na falta de permissão para ultrapassar as fronteiras do código de pontuação⁶. Enfim, não era essa a Ginástica que conhecia e esperava conhecer e desfrutar mais no meu processo de formação profissional inicial.

A Ginástica que eu havia experienciado, na infância, prazerosa, lúdica, desprovida de sistematização, perdeu essas qualidades e começou a se apresentar, na universidade e no contato com a GR de competição, de forma rígida, metódica, científica. Entretanto, acredito que a Ginástica da minha infância se assemelha com a Ginástica Geral (GG) que, não possuindo regras rígidas e não sendo competitiva, permite que um maior número de pessoas consigam experienciá-la.

Contudo, a GG não me foi apresentada na época de minha graduação, embora já fizesse parte da Federação Internacional de Ginástica⁷ (FIG) desde 1984, só mais tarde, por intermédio do Grupo⁸ de Pesquisa em Ginástica Geral da UNICAMP, é que tive acesso a ela e pude perceber a sua semelhança com a Ginástica que conheci na infância e com a qual

⁶ Código de pontuação é o que contém as regras que regulamentam as competições da modalidade de Ginástica Rítmica.

⁷ Órgão que regulamenta a Ginástica no mundo. A FIG foi criada no ano de 1881, inicialmente teve o nome de Federação Européia de Ginástica (FEG) e só em 1921, com a filiação dos Estados Unidos, passou a ser intitulada Federação Internacional de Ginástica.

⁸ O Grupo de Pesquisa em Ginástica Geral da UNICAMP é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Elizabeth Paoliello Machado de Souza e pelo Prof. Dr. Jorge Sérgio Perez Gallardo.

trabalhei paralelamente ao treinamento de GR, que desenvolvia como técnica. Trabalho esse que fazia por conta das minhas insatisfações com a GR de competição e também para permitir que um maior contingente de crianças pudesse conhecer a Ginástica de maneira lúdica, livre e criativa.

Hoje, percebo que o problema não estava com a Ginástica Rítmica ou com outras Ginásticas, mas na forma como ela me foi apresentada. Realmente, acredito que os graduandos devem ter a oportunidade de conhecer o que foi historicamente produzido, que existem sistematizações ginásticas, mas que não é a única forma de experienciá-las. Devem conhecê-las como são e saber que, a partir delas, podem dar novo sentido às mesmas, porque as sistematizações Ginásticas tiveram contextos próprios, diferentes dos vividos pelos futuros professores.

Acredito ser importante dizer que, de certa forma, a graduação não atendeu às minhas expectativas, mesmo tendo me graduado em uma década (1986-1988) na qual os cursos passavam por reestruturação curricular e, portanto, as discussões efervesciam. Esperava que o universo de conhecimento da área fosse maior, que não se apresentasse pronto e acabado, afinal o mundo está constantemente produzindo saberes. Em geral, algumas das disciplinas resumiam-se a regras desportivas e processos pedagógicos centrados apenas, em conhecimentos técnicos. Entendo que isto se deve ao processo histórico de proletarização e desqualificação profissional (assunto esse discutido por autores como Wenzel (1994) e Hipólito (1997), entre outros), a exemplo de profissionais de outras áreas que passaram a perder condições de controle do seu próprio processo de trabalho, o que levou a uma expropriação dos saberes, dos conhecimentos tratados no processo de formação profissional (WENZEL, 1994 ; HIPÓLITO, 1997).

Além das limitações concernentes ao tipo de conhecimento que me era repassado (apenas conhecimento técnico), também me era informado que deveria fazer a ponte com outras disciplinas (pedagógicas) para saber como trabalhar com esse conhecimento na escola e em outros espaços de intervenção. Pois bem, sentia-me invadida por uma sensação de incapacidade e de solidão, pois não recebia formação e muito menos tinha espaço para

refletir coletivamente sobre como trabalhar com esses conhecimentos, nem mesmo nas disciplinas de estágio supervisionado. Dessa forma, a responsabilidade do despreparo e da falta de autonomia profissional não poderia ser creditada a um professor, mas sim à estruturação curricular e todo contexto que envolve a formação na área. Parecia que os professores plantavam o que haviam colhido, uma vez que também eles reproduziam o que tinham recebido em seu processo de formação.

Agora, percebo que os cursos de formação de professores seguem os padrões do modelo de racionalidade técnica e que, de acordo com Pérez Gómez (1992), Zeichner (1993), Schön (2000), entre outros, estabelecem clara diferença e hierarquia entre o conhecimento científico básico e aplicado, ocasionando um abismo entre a teoria e a prática⁹, o que inviabiliza a compreensão de como enfrentar o que acontece no cotidiano da docência.

Apesar de toda a sensação de despreparo profissional e também de não saber exatamente por onde começar a buscar, continuei minha jornada tateando, perseguindo novas possibilidades de trato do conhecimento, sempre pensando em como me preparar melhor para a docência.

As inquietações e insatisfações continuaram depois de formada durante toda minha vivência na área. Primeiramente, como: técnica de Ginástica Rítmica da Prefeitura Municipal de Maringá, técnica de Ginástica Rítmica e professora de Educação Física em um Colégio da rede privada de Maringá, professora de Educação Física Escolar da rede pública do Estado do Paraná no ensino fundamental e médio (onde sempre trabalhei também com os conhecimentos gímnicos); e em um segundo momento, como professora da disciplina de Ginástica Rítmica e Didática do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

⁹ Muitas foram as interpretações referentes à ligação entre teoria e prática na história da humanidade e, que a origem da dissociação entre elas, encontrada hoje no processo de formação profissional, poderia ter muitas explicações. Contudo, gostaria de deixar claro que este estudo não tem a pretensão de discutir com profundidade a relação teoria e prática, apenas apontar que a dissociação entre as mesmas, presentes no processo de formação do professor/profissional de Educação Física, interfere na realidade da profissão, ou melhor, no processo de desqualificação profissional. Nesse sentido, esse é um dos importantes aspectos a ser considerado para possíveis encaminhamentos de reestruturação curricular pretendida neste estudo.

Nas diferentes situações vividas e, principalmente, nos anos de atuação como docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, passei pouco a pouco e cada vez mais a me preocupar com a área da Ginástica, devido aos questionamentos que foram surgindo em torno da minha disciplina e também das demais, relacionadas com as manifestações gímnicas¹⁰. Gostaria de proporcionar aos nossos alunos uma formação inicial com mais qualidade do que a recebida e que esta viesse ao encontro das necessidades atuais.

Ao me deparar com essas inquietações e insatisfações, tentei encontrar subsídios teóricos para atenuá-las e, justamente, devido a estas questões é que procurei o Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) para que pudesse dar continuidade à minha formação por meio do mestrado¹¹. Neste programa desenvolvi uma pesquisa com nove Cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná, permitindo-me analisar as disciplinas relacionadas às manifestações gímnicas, visando identificar como estruturam e desenvolvem seus conteúdos e metodologia.

Nessa pesquisa, foi possível verificar que os cursos não estão formando profissionais críticos e conscientes de sua função como educadores e, muito provavelmente, isto aconteça porque os cursos, em sua maioria, reproduzem uma formação tecnicista, preocupada com a capacitação e com o mercado de trabalho e não têm como ponto principal a formação humana durante o desenrolar de seu processo. Nesse sentido, é contraditório acreditar que é possível formar um profissional capaz de refletir, de transformar, sem que a ele seja dada essa oportunidade durante o seu processo de formação inicial. O provável é que, quando atuarem como docentes, reproduzam o mesmo tipo de formação, também não permitirão que os seus alunos sejam críticos e reflexivos e, como consequência, não terão condições de efetivar sua participação consciente na sociedade.

¹⁰ Preocupações ligadas, principalmente, à questão educacional, por ser de licenciatura o curso em que trabalho.

¹¹ Dissertação de mestrado em Educação Física sob o título de A Ginástica nos Cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná, defendida em 28 de novembro de 1999, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Elizabeth Paoliello Machado de Souza.

Em minha pesquisa de mestrado, também pôde ser constatado que os conteúdos técnicos são a maioria e são transmitidos como prontos e acabados. Tal encaminhamento teórico - metodológico leva os cursos a não prepararem os profissionais para a constante dinâmica de produção de conhecimento na área da Ginástica.

Entendo que mudanças são necessárias e urgentes, por isso mantive o interesse pela pesquisa relacionada à Ginástica, como área de conhecimento na formação profissional em Educação Física, em meu estudo de doutorado.

Apresentação da tese

A denominação Ginástica está presente na história da humanidade desde os seus primórdios. Sobre o assunto, Ramos (1982, p. 15) destaca que ela “vem da Pré-história, afirma-se na Antigüidade, estaciona na Idade Média, fundamenta-se na Idade Moderna e sistematiza-se nos primórdios da Idade Contemporânea”. Durante séculos, principalmente a partir do século XIX, em países europeus, muitos métodos ginásticos foram desenvolvidos, influenciando a Ginástica mundial, em especial, a Ginástica brasileira.

Souza (1997, p. 25) salienta que, no decorrer dos tempos, a Ginástica “tem sido direcionada para objetivos diversificados, ampliando cada vez mais as possibilidades de sua utilização”. A mesma autora ainda estabelece cinco campos de atuação da Ginástica: Ginásticas de condicionamento físico, Ginásticas de competição, Ginásticas fisioterápicas, Ginásticas de conscientização Corporal, e Ginásticas de demonstração.

Na atualidade, a todo o momento, surgem novas denominações de Ginástica, com novos contornos ou não, de acordo com as suas principais características e objetivos. Modalidades de Ginásticas competitivas vêm se afirmando no cenário mundial de tal forma que algumas delas compuseram novos comitês na Federação Internacional de Ginástica (FIG) como, por exemplo: a Ginástica Aeróbica Esportiva, o Trampolim e os Esportes Acrobáticos e outras como as Rodas Ginásticas, Aesthetics Gymnastics, Rope Skipping, Acrobatic Rock and Roll, que, mesmo não fazendo parte da FIG, possuem campeonatos que reúnem participantes de

vários países. Além das Ginásticas competitivas, há muitas outras denominações, principalmente nas academias, influenciadas por modismos ou, até mesmo usadas como estratégia de *marketing* para que os praticantes pensem estar fazendo algo novo, na moda. O fato é que é necessário um grande empenho para acompanhar o surgimento de tantas novas denominações. Quanto a isso, Tibeau (1999, p.22) assegura que:

A Ginástica, talvez, seja a área da Educação Física que mais sofre influências de modismos. A todo momento estamos sendo bombardeados por diferentes nomes associados, direta ou indiretamente, à Ginástica. Me parece que os limites de sua conceituação são bastante tênues e, muitas vezes, fica difícil entender até que ponto vai a Ginástica e onde começa o significado dos seus adjetivos.

À luz das considerações anteriores, entendemos que estabelecer um único conceito de Ginástica provavelmente restringiria a abrangência do universo deste elemento da cultura corporal. Contudo, com o intuito de perceber a grandiosidade do universo da Ginástica na contemporaneidade e facilitar o entendimento deste conhecimento a ser tratado pela Educação Física é que pretendemos esboçar uma possível compreensão da sua abrangência a partir dos campos de atuação estabelecidos por Souza (1997) que são: Ginásticas de condicionamento físico, Ginásticas de competição, Ginásticas fisioterápicas, Ginásticas de conscientização corporal e Ginásticas demonstrativas.

As Ginásticas de condicionamento físico caracterizam-se, principalmente, pela manutenção da condição física, prevenção a saúde, e estão, na atualidade, relacionadas à questão do culto ao corpo¹², de acordo com o padrão de corpo belo estabelecido pela sociedade de consumo. Em geral, o espaço ocupado por este tipo de Ginástica são as academias e, como afirma Ayoub (1998, p. 48), “os alunos/consumidores estão ávidos pelos seus produtos que prometem transformá-los em corpos ‘saudáveis’, ‘esculturais’...”. Algumas das suas denominações seriam: localizada, aeróbica, *step*, alongamento, *lambdaeróbica*, *body pump*, *body attack*, entre tantas outras.

¹² O culto ao corpo não pode ser considerado como uma questão contemporânea, já que este, com uma outra conotação, estava presente na vida dos gregos e de outros povos antigos. Para melhores esclarecimentos sobre o tema, sugerimos o livro *Convite à Filosofia de Chauí* (1999).

É inegável que, com o *boom* das academias de Ginástica, o espaço de atuação do profissional de Educação Física também cresceu e, com ele, o interesse de muitos profissionais e acadêmicos por este tipo de Ginástica.

Um outro espaço ocupado pelas Ginásticas de condicionamento físico é o treinamento de equipes esportivas, em especial as de alto nível. Por isso, é comum sua presença na escola acontecer nos mesmos moldes, com caráter utilitarista, como aquecimento para a parte principal da aula, marcada pelos esportes, principalmente, os coletivos, como voleibol, basquete, handebol.

Contudo, sendo o campo de atuação da Ginástica um espaço de intervenção do profissional da área, é preciso que quem venha a ocupá-lo necessite estar capacitado para tal, de forma a ver o ser humano e não apenas seguir as regras da sociedade de consumo.

Entendemos que um possível caminho para a preparação desse profissional seria uma formação inicial que permitisse aos futuros profissionais obterem uma formação crítica, no sentido de romper com os vícios contemporâneos estabelecidos dentro dos espaços nos quais as Ginásticas de condicionamento físico acontecem, e que estivessem preparados para levar este conhecimento até a Educação Física Escolar, de maneira a possibilitar uma reflexão crítica acerca do mesmo.

As Ginásticas de competição, como a própria classificação estabelece, são as que envolvem eventos de competição e, para tanto, possuem regras pré-estabelecidas que as regulamentam internacionalmente. As existentes na atualidade não tiveram seus processos de sistematização de forma linear. Cada modalidade traçou seu caminho de maneira diferenciada, além de ter sofrido influência das Escolas Ginásticas que surgiram no continente europeu a partir do século XVIII.

As primeiras formas de Ginástica que a FIG assumiu foram: a Ginástica Artística Feminina, a Ginástica Artística Masculina e a Ginástica Rítmica. Também no Brasil, estas modalidades conquistaram seu espaço há algum tempo e podemos dizer que já possuem

uma certa tradição no país, em especial no que diz respeito às organizações esportivas : Confederação Brasileira e Federações Estaduais. Isto porque, no ano de 1978, foi criada a Confederação Brasileira de Ginástica (CBG) como entidade administrativa no Brasil, que começou a organizar as competições de Ginástica Artística (feminina e masculina) e Ginástica Rítmica, devido ao fato destas já terem praticantes e participantes de competições no país e fora dele.

Devido ao processo histórico, social e político relacionado aos cursos de formação profissional em Educação Física no Brasil, encontram-se ainda hoje, disciplinas com os mesmos nomes dessas modalidades ginásticas, ou seja, em muitos cursos, estas disciplinas gímnicas são encontradas, em particular depois de 1987, quando ocorre a reformulação curricular.

Na própria FIG, existem outras modalidades ginásticas que foram incluídas nas duas últimas décadas, como a Ginástica Aeróbica Esportiva, o Trampolim e os Esportes Acrobáticos. Há outras que não fazem parte da FIG, mas que têm tradição em muitos países (algumas delas no Brasil) e que, da mesma forma, são competitivas, como, por exemplo: Tumbling, Trampolim Acrobático, Ginástica Acrobática, Rodas Ginásticas, Ginástica Estética, entre outras.

A maioria dos cursos de formação profissional em Educação Física parece não contemplar o universo da Ginástica competitiva no processo de formação. Esse conhecimento, que foi historicamente construído, nem sequer é citado, muito menos refletido e contextualizado. Talvez porque muitos docentes universitários desconheçam este universo ou porque a forma como os currículos estão estruturados não permite que os mesmos sejam abordados. Acredita-se que este conhecimento deveria fazer parte do processo de formação do profissional de Educação Física no sentido de provocar a descoberta e a reflexão da abrangência do universo gímico competitivo. Do contrário, provavelmente, continuará acontecendo a reprodução do universo ginástico competitivo no Brasil, sem que, ao menos, os futuros profissionais e seus futuros alunos possam conhecê-lo e desvelá-lo.

As Ginásticas fisioterápicas têm sua característica relacionada à prevenção ou ao tratamento de doenças e, entre elas, podemos citar: reeducação postural global, cinesioterapia, pilates, *isostretching* etc.(SOUZA, 1997). Elas possuem um vínculo muito forte com o caráter médico que a Ginástica ganhou a partir do século XIX - Ginástica Científica¹³ - , principalmente porque receberam influência da ciência médica. Contudo, é importante salientar que não trazem consigo todas as características da Ginástica Científica, pois não têm em seu bojo o caráter de higienismo, eugenismo, etc. porque se preocupam com a recuperação e prevenção de lesões.

As Ginásticas fisioterápicas também possuem vínculo com algumas técnicas orientais, pois a Índia, a China e outros países do oriente fazem uso de massagens e movimentos respiratórios há milênios para o restabelecimento da saúde (FIORIN, 2002). Embora no século XIX e XX a influência européia, na Ginástica brasileira, tenha sido mais marcante do que a do oriente, não se pode negar a sua presença nesse tipo de Ginástica. Elas existem e também compõem o universo da Ginástica e, por isso, devem ser levadas ao conhecimento dos profissionais de Educação Física.

As Ginásticas de conscientização corporal também têm sua característica voltada para solução de problemas físicos, embora com “novas propostas de abordagem do corpo”. Utilizam-se de técnicas alternativas que têm origem européia e americana, com vistas à solução de problemas de saúde, posturais, etc. (SOUZA, 1992). De acordo ainda com a mesma autora (1997), a chegada deste tipo de Ginástica ao Brasil é recente, por volta da década de 70 do século passado, entretanto, é inspirado em práticas orientais milenares, como *Yoga e Tai-Chi-Chuan*, entre outras. Uma delas é a antiginástica que se opõe ao conceito de corpo belo das ginásticas de academia (Ginásticas de condicionamento físico), buscando-se a liberação dos padrões estabelecidos pela sociedade, priorizando a saúde relacionada ao bem estar geral (FIORIN, 2002).

¹³ Ginástica Científica é um termo utilizado por Soares (1998) em seu livro “Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX”, no qual retrata a influência do caráter médico científico à ginástica com o objetivo de economia de energia, de um corpo simétrico, enfim sintonizado com os preceitos científicos de saúde para o corpo preconizados ao longo de todo século XIX.

Há academias ou espaços alternativos nos quais este tipo de Ginástica é desenvolvido e, além da antiginástica, são oferecidas outras, como: eutonia, *feldenkrais*, a bioenergética, entre outras. Esta constatação garante aos profissionais da área o direito de conhecer esse universo gímnico.

Uma outra face desse universo pode ser representada pela Ginástica de demonstração¹⁴ que tem como principal característica a não competitividade. Como única representante desta até o momento, pode citar a Ginástica Geral (GG) que engloba todas as modalidades gímnicas, desde que tenha somente caráter demonstrativo.

Um dado importante sobre esta manifestação gímnica é que ela compõe um dos comitês da FIG, sendo a única Ginástica não competitiva que convive com outras Ginásticas competitivas. A sua oficialização como comitê, neste órgão que administra as Ginásticas no mundo, aconteceu em 1984, após um longo e intenso trabalho de vários países da Europa Central com tradição na Ginástica (AYOUB, 1998). Acreditamos na importância desse fato já que a FIG é uma das grandes responsáveis pela difusão da Ginástica na atualidade.

Em se tratando de número de participantes, podemos dizer que, por toda a Europa, existem várias associações ginásticas com um grande número de adeptos. No Brasil, a GG é uma manifestação ginástica que vem aumentando cada vez mais seu número de participantes, acontecendo o mesmo em outras partes do mundo. Contudo, a GG não vem sendo levada ao conhecimento dos acadêmicos da maioria dos cursos de formação profissional em Educação Física do Brasil (BARBOSA, 1999).

Tendo em vista as considerações anteriores, entendemos que é uma tarefa extremamente comprometedor atribuir uma única definição à Ginástica, pois estaríamos correndo o risco de não abranger todo o seu universo em uma única conceituação. Por isso, talvez mais importante do que estabelecer uma única definição, seja entendê-la em suas várias manifestações, sem que uma exclua outra.

¹⁴ Gostaríamos de esclarecer que esta é uma classificação estabelecida por Souza (1997) para fins didáticos e que existem outras conceituações teóricas para a Ginástica Geral.

Mas será que os profissionais de Educação Física, em sua formação inicial (graduação), estão sendo preparados de maneira a conhecer todo o universo da Ginástica, para que possam, de modo efetivo, desenvolver o conhecimento de forma adequada? Acreditamos que não, devido a vários estudos realizados na área, em especial nossa dissertação de mestrado (BARBOSA, 1999).

Embora disciplinas gímnicas façam parte dos cursos de formação profissional em Educação Física desde a criação do primeiro curso no Brasil, os currículos parecem não ter acompanhado a dinâmica da construção histórica do universo de conhecimento da área da Ginástica. Encontramos, em geral, nos dias de hoje, nos currículos, disciplinas que não permitem abordar todos os campos de atuação da Ginástica, mesmo que sem aprofundamento. É importante que os acadêmicos (futuros profissionais) tenham a oportunidade de conhecer, refletir e contextualizar a área de conhecimento da Ginástica que foi produzida ao longo dos tempos de forma a contribuir para que possam ter autonomia na continuidade de seu processo de formação ao longo da vida e permitir que seus alunos também conheçam, reflitam e contextualizem a Ginástica.

Outro aspecto relativo à formação profissional relaciona-se aos Cursos de Licenciatura em Educação Física que, embora tenham sido pensados originalmente para que o futuro profissional fosse atuar na escola, estes começaram “a ter seu processo de formação distorcido no âmbito da Educação Física” (KUNZ et al., 1998, p. 39).

No que diz respeito às disciplinas relacionadas com as manifestações gímnicas, foi constatado em nosso estudo de mestrado (Barbosa, 1999) que, em sua maioria, estas disciplinas reproduzem uma formação tecnicista, direcionada para a capacitação e para o mercado de trabalho, sem ter maiores preocupações com os conhecimentos necessários para atuar na Educação Física Escolar e sem enfatizar a compreensão da cultura corporal articulada com um projeto político pedagógico.

Desta forma, os Cursos de Licenciatura Plena em Educação Física parecem não estar possibilitando aos acadêmicos que conheçam a amplitude dos campos de atuação da Ginástica, e o conhecimento que tem sido disponibilizado não é mais do que aquilo que já está estabelecido socialmente e divulgado pela mídia. E, isto impossibilita que os futuros professores adquiram subsídios para romper com a cultura de massa que mantém linguagens simplificadas das atividades corporais. Podemos afirmar que se configura uma grande lacuna na formação dos licenciados em Educação Física com base no entendimento de que a Ginástica é um dos conhecimentos desta disciplina na escola, e em outros espaços de atuação, também fora dela, e uma manifestação da cultura corporal que está em destaque na sociedade contemporânea. Daí a importância em dominar esta área de conhecimento.

É preciso centrar esforços para interferir na formação profissional da área da Ginástica porque, de acordo com Ayoub (1998), como conteúdo de ensino, a Ginástica praticamente não existe mais na Educação Física escolar brasileira e acreditamos que o problema também esteja relacionado com a formação dos professores. Barbosa-Rinaldi e Souza (2003) confirmaram essa deficiência do conteúdo Ginástica no âmbito escolar por meio de uma pesquisa. Nela perguntaram aos acadêmicos ingressantes nos Cursos de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2001, se haviam tido o conteúdo Ginástica na Educação Física Escolar e a maioria das respostas dos acadêmicos das duas universidades foi a mesma: não tiveram esse conteúdo.

Embora haja um reconhecimento por parte de diversos autores, como Soares et al. (1992), Soares (1995), Souza (1997), Ayoub (1998), Barbosa (1999), de que a Ginástica é um conhecimento a ser tratado na Educação Física Escolar, isto não vem acontecendo. Acreditamos que será possível buscar a legitimidade desse conteúdo a partir de mudanças concretas na formação profissional da área.

A inexistência de uma formação profissional, na área de conhecimento da Ginástica, condizente com os desafios educacionais da atualidade, constatada em vários estudos, como os de Barbosa (1999), Bonetti (1999), Cesário (2000), Martineli (2001), Nunomura (2001), fizeram com que desejássemos dar continuidade às pesquisas que já vínhamos

desenvolvendo. São dois os motivos para esta escolha: porque contemplam nossas reflexões acerca da problemática que envolve o conteúdo Ginástica e porque, embora desde a década de 1990 tenham surgido estudos na área que já trouxeram contribuições, ainda existe a necessidade de que novos estudos aconteçam.

A partir dos problemas detectados, percebemos a necessidade de buscar alternativas para que o trabalho com esta manifestação da cultura corporal venha ao encontro dos objetivos que buscamos alcançar como educadora. Dessa forma, nos sentimos motivada a buscar uma proposta que aponte caminhos para uma estruturação curricular na área de conhecimento da Ginástica com base nos saberes necessários à atuação profissional. Para tanto, estruturamos esta pesquisa por meio do método Delphi¹⁵, com o propósito de reunir opiniões de profissionais renomados, e que atuam no ensino universitário no Brasil na área da Ginástica, para identificar os principais conhecimentos necessários à atuação do professor.

É importante salientar que este estudo relaciona-se, em primeira instância com o licenciado em Educação Física e, portanto, o palco principal é a escola, sem, contudo, resumir-se a ela. Acreditamos que o professor de Educação Física é um educador e, em qualquer espaço que ele venha atuar, deverá buscar a formação humana em sua capacitação¹⁶, uma vez que os diferentes contextos da atuação do profissional de Educação Física caracterizam-se como intervenção social, muito embora tenham especificidades que precisam ser consideradas. Desse modo, tanto no Curso de Licenciatura que deverá estar de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (Parecer nº. CNE/CP 009/2001), como no de Graduação que deverá ser orientado pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física (Parecer nº CNE/CES 0058/2004) o perfil de profissional desejado deverá ser o mesmo.

¹⁵ Para fundamentar metodologicamente nossa pesquisa, baseamo-nos em autores como: Linstone e Turoff (1975), Munaro (1986), Bramante (1988), Miranda (1991), Perez-Gallardo (1993), Nascimento (1998), Thomas e Nelson (2002), entre outros.

¹⁶ Assunto esse que será tratado com mais profundidade no próximo capítulo.

Com este estudo, esperamos fornecer informações àqueles que estão preocupados com a área da Ginástica na formação inicial do professor e do profissional de Educação Física e, favorecer a conquista de transformações na área. No momento atual, reflexões em torno de mudanças curriculares tornam-se necessárias e as pesquisas relacionadas com a formação profissional em Educação Física fazem parte de um processo contínuo. Além disso, diante das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física, as Instituições de Ensino Superior (IES) deverão reestruturar seus currículos nos próximos anos.

É de conhecimento de todos os estudiosos da área que, após a reformulação curricular de 1987 (BRASIL, 1987), as disciplinas relacionadas às manifestações gímnicas sofreram algumas mudanças, embora nenhuma delas tenha de fato contribuído para a legitimação do conteúdo Ginástica. De acordo com Barbosa-Rinaldi e Souza (2003), a Ginástica se mantém praticamente ausente das escolas de ensino fundamental e médio. Os currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física continuam a fracionar o conhecimento com disciplinas ginásticas que, muitas vezes, não se relacionam e não favorecem um conhecimento crítico ao futuro profissional da área, pois a dimensão técnica é a que se apresenta como predominante (BARBOSA, 1999).

Apesar dos problemas evidenciados, a Ginástica tem sido um dos temas emergentes nos estudos e pesquisas da atualidade da Educação Física brasileira, devido à sua importância como conhecimento da área. Um exemplo disso é a presença de trabalhos relacionados à Ginástica no Grupo de Trabalhos Temáticos (GTT) sobre formação profissional do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE¹⁷), a partir de 1997, que representa a comunidade científica da área no país. Em um estudo realizado por Barbosa-Rinaldi e Martineli (2003), verificou-se a incidência de um trabalho no ano de 1997, cinco trabalhos no ano de 1999, e um trabalho no ano de 2001 neste GTT. Um outro exemplo foi a realização de três edições¹⁸ do Fórum de Ginástica Geral, o primeiro em âmbito nacional

¹⁷ Este é um congresso nacional que se realiza de 2 em 2 anos e é organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

¹⁸Primeira edição: Fórum Brasileiro de Ginástica Geral, realizado de 22 a 31 de outubro de 1999, em Campinas – São Paulo e teve como Instituições promotoras a UNICAMP e o SESC São Paulo. Segunda

e os últimos dois de abrangência internacional. Nestes eventos, a Ginástica Geral e a Ginástica em suas muitas facetas foram o tema em foco.

Como já destacamos anteriormente, a preocupação com esta temática existe desde nosso estudo de mestrado (BARBOSA, 1999), no qual foi possível constatar a realidade das disciplinas gímnicas acima exposta e, a partir de então, a intenção da atual pesquisa de doutorado começou a ser construída. É importante acrescentar que elegemos a Ginástica como tema por ser um conhecimento clássico da Educação Física, por sua tradicional presença nos currículos dos cursos de formação profissional, bem como devido à nossa vivência nessa área de conhecimento.

Muitos autores, na atualidade, como Nista-Piccolo (1988), Soares et al. (1992), Soares (1995), Pérez Gallardo e Souza (1996), Souza (1997), Ayoub (1998), Barbosa (1999), Bonetti (1999), Nunomura (2001), Cesário (2001), Martineli (2001), entre outros, têm mostrado preocupação com este assunto, resultando em vários livros, teses ou revistas especializadas da área. Para esses autores, a Ginástica é considerada conteúdo da Educação Física Escolar, juntamente com outras manifestações da cultura corporal. Além disso, não se pode deixar de considerar a Ginástica na educação não formal, já que esta tem conquistado cada vez mais espaço, em especial no que diz respeito às Ginásticas competitivas e de academia, sendo este também um campo de atuação dos profissionais de Educação Física.

Não obstante, ainda existe a necessidade de que novos estudos aconteçam, no sentido de contribuir com a realidade da formação profissional em Educação Física, já que se observa que as produções, discursos e debates parecem não ter conseguido se “infiltrar” no universo das instituições formadoras.

Valendo-nos das considerações até agora apresentadas, formulamos a questão norteadora desta pesquisa: **se a Ginástica é reconhecidamente uma área de conhecimento da Educação Física, quais são os conhecimentos¹⁹ que um professor de Educação Física deve dominar para a sua atuação profissional?**

Sendo assim, estabelecemos como objetivo geral do estudo: investigar os saberes gímnicos necessários à atuação profissional, para a construção de uma proposta de estruturação da área de conhecimento da Ginástica para os currículos dos Cursos de Educação Física.

Como objetivos específicos estabelecemos: a) compreender a amplitude e a complexidade da presença da Ginástica nos Cursos de Formação Profissional em Educação Física, examinando sua origem, sua trajetória histórica e o seu desenvolvimento na contemporaneidade; b) mapear que conhecimentos gímnicos estão presentes na atuação profissional dos professores de Educação Física nos vários campos de intervenção da área; c) identificar os saberes tidos como necessários à atuação docente na área da Ginástica, nos vários campos de atuação que abrange a profissão de Educação Física; d) construir uma proposta que sirva de orientação para o momento de reestruturação curricular pelo qual passam os cursos de Formação Profissional em Educação Física.

Para atingir tais objetivos, foi utilizado o método Delphi, escolhido dentre as abordagens metodológicas qualitativas utilizadas na área de Educação Física por nos parecer o mais adequado a esta investigação. De acordo com os critérios estabelecidos para o estudo, participaram do mesmo 13 professores doutores que trabalham há, no mínimo, dez anos com disciplinas ginásticas e que têm produção significativa na área. Estes representarão os docentes que atuam nos cursos de formação profissional de Educação Física do Brasil.

Ao definir estes critérios para a escolha dos participantes do estudo, nossa intenção foi assegurar que os profissionais que irão participar do estudo estejam comprometidos com as discussões atuais acerca da problemática a ser abordada.

¹⁹ Trabalhamos com o conceito de conhecimentos e saberes como sinônimos porque, como Tardif (2002, p. 227), entendemos que são sinônimos do saber-fazer, das competências e das habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar e não escolar.

Para dar conta do que o estudo se propõe, o trabalho foi organizado em mais quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No Capítulo 1, **O trato com o universo de conhecimento na formação inicial: a necessidade de mudanças**, desenvolvemos uma discussão em torno da compreensão de como se apresenta a Ginástica na formação profissional na contemporaneidade, tomando como referências centrais para a reflexão: a racionalidade técnica presente na formação de professores; a crise na educação brasileira e o processo de proletarização e desqualificação profissional; e o quadro paradigmático atual da formação de profissionais de Educação Física. Entendemos que essa trajetória é necessária para desvendar os caminhos possíveis para intervir na realidade das disciplinas gímnicas na formação profissional em Educação Física que serão apresentados nos últimos capítulos.

No Capítulo 2, **Analisando a realidade e as possibilidades de intervenção na formação profissional em Educação Física: a Ginástica em questão**, é apresentado o entendimento de quem é o profissional de Educação Física e, qual é a identidade da área. Para isso, precisamos saber quais são os campos de atuação desse profissional e quais os conhecimentos necessários para tal atuação, além de quais ciências lhe serviram e servem de base. Essa primeira reflexão desencadeia a necessidade de analisar como se dá a formação acadêmica da área desde os primeiros cursos até hoje, quais mudanças curriculares aconteceram e quais são as necessidades atuais, principalmente sobre a área da Ginástica, que é o foco desse estudo. Posteriormente, fazemos algumas reflexões em torno dos aspectos legais da reestruturação curricular por que passam, neste momento, os cursos de formação profissional da área.

No Capítulo 3, **O percurso escolhido**, explicitamos o percurso metodológico adotado para a investigação, desde a definição dos participantes do estudo, passando pelo processo de coleta dos dados, até a organização e tratamento dos mesmos.

No Capítulo 4, **Proposta de estruturação da área de conhecimento da ginástica: limites e possibilidades**, os resultados da investigação são abordados a partir da descrição dos dados coletados por meio do método *Delphi*. Estes indicam os conhecimentos gímnico necessários à atuação do profissional da área, apresentados pelos participantes do estudo. Também, são discutidos os dados sob a perspectiva da pesquisadora e do referencial teórico que referenda o estudo, apresentando a proposta de estruturação da área de conhecimento da Ginástica para os currículos dos Cursos de Educação Física. Esta é construída a partir dos limites e possibilidades encontrados: na investigação sobre os saberes necessários à atuação profissional, nas novas diretrizes curriculares para a área, bem como, na epistemologia da prática reflexiva para a formação do professor/profissional de Educação Física.

Nas **Considerações Finais**, trazemos à tona a problemática que desencadeou o estudo, bem como possíveis caminhos de intervenção por meio da proposta elaborada, intensificando a necessidade de esforços coletivos das Instituições de Ensino Superior e de seus docentes e, que avanços na área sejam viabilizados.

CAPÍTULO 1

O TRATO COM O UNIVERSO DE CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL: A NECESSIDADE DE MUDANÇAS

Todo conhecimento não é neutro e está úmido de situações histórico sociais, portanto é político. Todo conhecimento está impregnado de história e sociedade, portanto, de mudança cultural. Sua transmissão, produção e reprodução no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou inconsciente), de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhes são adequadas. Desta forma, é preciso que recoloquemos o problema de seu sentido social concreto (CORTELLA, 1998, p. 127).

Neste capítulo, desenvolvemos uma discussão em torno da compreensão de como se apresenta o universo de conhecimento na formação profissional na contemporaneidade, tomando como referências centrais para a reflexão: a racionalidade técnica presente na formação de professores; a crise na educação brasileira²⁰ em todos os seus níveis de ensino e a proletarização e desqualificação profissional; e o quadro paradigmático da formação de professores de Educação Física. Consideramos essa trajetória necessária para compreender os caminhos possíveis para intervir na realidade das disciplinas gímnicas na formação do profissional no que diz respeito ao trato com o universo de conhecimento da área.

Acreditamos ser fundamental iniciar a análise refletindo sobre a presença da racionalidade técnica na formação de professores, para podermos compreender os seus desdobramentos na crise da educação brasileira, bem como no processo de proletarização e desqualificação do profissional de Educação Física, que favorece a expropriação dos saberes na formação inicial e continuada. Esta é, sem dúvida, uma discussão imprescindível para a construção deste estudo.

²⁰ Historicamente, a educação brasileira vem se apresentando desqualificada, resultando no empobrecimento da qualidade profissional.

1. A racionalidade técnica presente na formação dos professores

A finalidade deste item é evidenciar como a racionalidade técnica foi sendo incorporada na formação de professores e quais os reflexos desta para a prática docente. Neste sentido, é importante compreendermos como essa racionalidade tem moldado o contexto educativo e formativo.

Para tanto, primeiramente, apresentamos, em linhas gerais, a origem e a influência da racionalidade técnica no mundo do trabalho e o processo de incorporação da mesma na educação escolar, já que o assunto é prioritário para o entendimento de sua presença na educação em todos os seus níveis de ensino em nossos dias. Posteriormente, discutimos sobre como ela foi sendo incorporada na Educação Física e, por fim, os desdobramentos que esse modelo produziu na formação inicial de professores e, por decorrência, na Educação Física.

1.1 A racionalidade técnica no mundo do trabalho e sua incorporação na educação escolar

Nos últimos dois séculos aconteceram grandes transformações no modo de produção e nas relações sociais, políticas e econômicas, que podem ser observadas nos hábitos, na cultura e no mundo do trabalho. Estas mudanças se caracterizam pela presença da racionalidade técnica no processo do trabalho, no sistema escolar e, em outros setores da sociedade capitalista. Desse modo, ao examinar as forças sociais e históricas que influenciaram o processo de incorporação dessa racionalidade na produção econômica, podemos estendê-la à educação escolar, entendendo os seus desdobramentos na formação de professores/profissionais de Educação Física.

Marx²¹ (1985), em sua obra intitulada “O Capital”, afirma que a fragmentação do processo de produção, característica específica do capitalismo, começa a partir do período manufatureiro – iniciado em meados do século XVI até o último terço do século XVIII – e impõe-se de modo implacável, passando a dominar, de maneira geral, as relações sociais que, naquele momento histórico, configurava de modo preciso, a forma clássica da cooperação baseada na divisão do trabalho.

Salienta, ainda, que a manufatura se origina a partir do artesanato sob duas formas: combinação de ofícios independentes e cooperação de artífices de determinado ofício. Distingue-se do artesanato, essencialmente, pelo método de produção, pois, na manufatura, vários trabalhadores de ofícios diferentes são concentrados em um único local, sob o comando de um capitalista e esses ofícios tornam-se tão especializados que passam a ser apenas parte do processo de produção de uma única mercadoria. O capitalista deve ter a capacidade de pagar salários e proporcionar meios de produção a trabalhadores numerosos, isto é, deve dispor de considerável capital. Essa é a característica específica da produção capitalista que se inicia, pois os trabalhadores vendem sua força de trabalho individual ao capitalista, que se apropria gratuitamente do poder resultante da cooperação, que passa a ser visto como poder produtivo nele imanente.

Com relação à história da educação, se observarmos períodos anteriores aos da manufatura, veremos que os primeiros sistemas escolares ocidentais pouco têm a ver com fins políticos, religiosos ou militares. A maioria aprendia o seu ofício fazendo-o, em geral, na sua própria realidade doméstica, e os que transcendiam a sua realidade de origem não recorriam a mecanismos alheios às próprias instituições produtivas. Posteriormente, surgiram outros sistemas escolares, como os reformadores religiosos (que não ignoravam o poder doutrinador da escola) e os que serviam à formação de estados nacionais e visavam a

²¹ Karl Marx, filósofo alemão, nasceu em 1818 em Treves, capital da província alemã de Reno e faleceu em Londres em 1883. Considerado um dos mais importantes filósofos dos últimos tempos, dedicou-se a estudos sobre economia política, deixando uma enorme soma de textos que foram publicados posteriormente por seu companheiro Friedrich Engels (1820-1895). Entre os seus principais escritos destacam-se: **A ideologia Alemã**, 1832; **A Miséria da Filosofia** em 1846-1847; **O Manifesto Comunista**, 1848; **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**, 1852; e **O Capital**, 1867 a 1885.

consolidação da unificação nacional. Com a industrialização e a urbanização da sociedade, coube à escola e às instituições como a família e os meios de comunicação de massa desempenharem a função de desenvolver destrezas e repassar conhecimentos, porque não era possível desenvolver essa aprendizagem diretamente no trabalho (ENGUITA, 1989).

Manacorda (1997, p. 249) ressalta que, com a revolução industrial a passos gigantescos, são mudados não só “os modos de produção, mas também os modos de vida dos homens, deslocando-os dos antigos para os novos assentamentos e transformando, junto com os processos de trabalho, também suas idéias e sua moral e, com elas, as formas de instrução”.

Segundo este mesmo autor, na segunda metade do século XVIII, período em que acontece a Revolução Francesa, as transformações nas relações de produção e a situação político social dominante fazem com que sejam reconhecidos os direitos de liberdade e igualdade entre os seres humanos, defendendo em seu cerne, a proposta de uma educação laica, gratuita e universal. A educação que antes era privilégio de poucos é reconhecida como uma necessidade da humanidade e, ao mesmo tempo reforçando a organização da sociedade em classes sociais. Porém, a discussão girava em torno de que educação caberia ao povo. E assim, de modo velado, surgiu o dualismo²² do sistema educacional. A justificativa era que seria vergonhoso descuidar da educação da classe nobre e rica, ao passo que não seria necessária a instrução científica aos seres humanos que exercessem trabalhos manuais.

A educação serve, portanto, como instrumento ideológico da nova ordem social. As escolas, embora não tivessem sido criadas com esse propósito, preparam o futuro operário de modo que o mesmo quando chegue ao trabalho já saiba obedecer, tenha disciplina e higiene necessárias para desempenhar a contento a sua função, enfim, esteja adestrado para que o capitalista colha frutos lucrativos do seu trabalho.

²² Essa dualidade faz-se presente ainda hoje em nossas escolas, pois o abandono das instituições públicas de ensino, por parte do governo, reflete o descaso do direito à educação para a maior parte da população brasileira, já que é por meio dela que o ensino deveria ser democratizado. A maioria da elite econômica não frequenta os bancos das escolas públicas, dirigem-se para as escolas privadas que se proliferam cada vez mais em nosso país com o auxílio do governo. A educação hoje é sinal de bom negócio, é mercadoria.

Conforme Enguita (1989, p. 116), a maior preocupação não estava centrada no montante de conhecimentos a ser ensinado, mas, sim, que os alunos, na sala de aula, estivessem “submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar forma adequada a seu comportamento”. Adequar o comportamento significava que os ofícios, que, no artesanato, eram independentes, produzidos por um único artífice do começo ao fim, na manufatura, são decompostos em diferentes operações, isoladas e individualizadas e cada uma delas é exclusiva de um trabalhador em especial. Somente quem supervisiona a produção precisa ter noção da mesma como um todo, aos operários cabe dominar apenas parte desse processo e obedecer. Com a manufatura, acontece a fragmentação, o fracionamento do conhecimento sobre um ofício e, com isso, não era necessária uma forte formação intelectual para se exercerem as funções no mundo do trabalho. Marx (1985, p. 556) ao descrever a educação da época afirma que na escola, grande parte dos meninos entre 11 e 17 anos “não sabe ler e escrever; são geralmente criaturas embrutecidas, anormais”.

Sobre o assunto, Kincheloe (1997, p. 13) acrescenta que, nesse período, as escolas enfatizavam a aprendizagem de alguns conhecimentos que eram tidos como a verdade única e a produção do conhecimento era relegada a um segundo plano. Os estudantes eram tratados “como cavalos bem treinados, premiados somente por períodos muito curtos de retenção de verdades certificadas”.

O fracionamento e a hierarquia (trabalhadores manuais e supervisores do trabalho) do conhecimento, resultantes da política de fragmentação dos processos de produção, implementada pelo capitalismo e teorizada por Marx (1818-1883) há aproximadamente 150 anos, influenciaram as relações sociais que ocorreram com os novos tempos e, como podemos constatar, também a educação não ficou imune.

Na escola atual, parece não ser diferente, de acordo com os resultados dos testes de Língua Portuguesa e Matemática do Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) de 2003, 90% dos alunos da 8ª série não alcançaram o estágio esperado em leitura e raciocínio matemático. A análise dos testes revela profundas defasagens na construção das habilidades

e competências entre os alunos (BRASIL, 2004). Os problemas educacionais que começaram com a massificação da escola ainda hoje se fazem presentes.

No modo de produção manufatureiro, os instrumentos começaram a passar de ferramentas manuais a máquina motriz e, para tanto, foram desenvolvidos os primeiros elementos científicos e técnicos da maquinaria, os quais deram origem à grande indústria. Com a revolução industrial, o trabalhador é substituído pela máquina, passando a exercer uma nova forma de trabalho, o de vigiar a máquina e corrigir com as mãos os seus erros. Com o desenvolvimento da maquinaria, novas forças motrizes foram empregadas, até o ponto em que o motor passou a adquirir uma força independente, tornando-se livre da força humana.

De acordo com Marx (1985), no período artesanal e manufatureiro, quando a instrução se dava diretamente no trabalho, os aprendizes começavam pelas tarefas mais simples e evoluíam gradativamente para as mais complexas e, no caso dos tipógrafos, quando chegassem ao final da aprendizagem da profissão deveriam saber ler e escrever, por ser uma exigência para tal ofício. Com a revolução industrial e a introdução da maquinaria tudo mudou. Não era mais preciso saber ler e escrever, existia a máquina de imprimir. Passou então a existir dois tipos de funções, a do adulto que supervisionava a máquina e a dos meninos que colocavam a folha de papel na máquina. Estes, quando cresciam, perdiam a função e ocupavam a fila dos desempregados.

Em nossos dias, podemos estabelecer semelhanças com os profissionais de Educação Física. Como exemplo temos os estagiários da área (estudantes de graduação) que atuam em academias de *fitness* ou em outros espaços e, quando se formam, são mandados embora e substituídos por novos estagiários.

Marcuse (1979) salienta que as sociedades industriais desenvolvidas ou em desenvolvimento só conseguem se manter quando exploram com êxito a produtividade técnica, científica e mecânica, em detrimento de qualquer interesse individual ou coletivo. “O fato brutal de o poder físico (somente físico?) da máquina superar o do indivíduo e o de quaisquer grupos particulares de indivíduos torna a máquina o mais eficiente instrumento

político de qualquer sociedade cuja organização básica seja a do processo mecânico” (p.25). Porém, o poder da máquina só existe a partir do conhecimento humano que nela foi armazenado e, partindo desse entendimento, o mundo do trabalho é a base de uma nova liberdade (falsa liberdade), a de que o homem concebido como máquina é também mecanizado.

Com a indústria moderna e a produção mecanizada temos conseqüências imediatas sobre o trabalhador: a apropriação pelo capital das forças de trabalho suplementares – o trabalho das mulheres e das crianças; o prolongamento da jornada de trabalho – e a intensificação do trabalho no interior das fábricas, além de todos os limites humanos. De certo modo, a escola auxilia neste processo, uma vez que tem como objetivo a formação de alunos que se adequem à nova reorganização do processo de produção que se inicia com a industrialização.

De acordo com Marx (1985), na maquinaria, com o aperfeiçoamento das máquinas e com a exploração cada vez mais intensiva da força de trabalho por conta dos custos de produção, o processo de desqualificação e expropriação do saber do trabalhador se intensificou e se consolidou. “Sendo, ao mesmo tempo, processo de trabalho e processo de criar mais valia, toda produção capitalista se caracteriza pelo instrumental de trabalho empregar o trabalhador e não o trabalhador empregar o instrumental de trabalho” (p.483-484).

Salienta, ainda, que é justamente no contexto do modo de produção capitalista que surge a separação hierárquica entre as forças intelectuais do processo de produção e o trabalho manual. O primeiro grupo é considerado qualitativamente distinto do segundo, já que está constituído de trabalhadores intelectuais encarregados de conceber e pensar; são os que detêm o controle do conhecimento de todo processo de produção. O outro grupo é constituído de trabalhadores manuais responsáveis pela execução das tarefas impostas pelo primeiro grupo. Essa forma de organização da produção influencia de modo direto todos setores sociais e se torna uma realidade consumada.

Essa separação também pode ser percebida no contexto escolar, uma vez que, de acordo com Kincheloe (1997, p. 14), “o educador tornou-se um prático desvinculado, um operador independente que paira acima dos valores dos ‘interesses especiais’”, ocupando uma posição segura e imune de críticas. A ele não cabe participar da organização escolar e, muitas vezes, nem da escolha de conteúdos, processos de ensino e avaliação. E, quanto ao aluno, a este não cabe pensar, criar e ressignificar, a subjetividade e a arte não estão presentes. A ele só cabe executar o que lhe for transmitido. É evidente, portanto, na escola, a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho prático.

Com a crescente divisão do trabalho e o desenvolvimento da maquinaria, o trabalhador foi submetido a tarefas ínfimas. Já não era mais necessário que ele fosse preparado para trabalhar com as máquinas, pois estas se tornaram livres da força humana, os motores passaram a ocupar esse espaço e o trabalhador foi levado a postos de trabalho degradantes no que diz respeito a habilidades e qualificação profissional.

Esse processo ganhou ainda mais força com os modelos de organização de produção desenvolvidos, inicialmente, por Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e, posteriormente, por Henry Ford (1863-1947). Eles racionalizaram o processo produtivo, criando um novo método de dominação do capital a partir de uma consistente organização ‘científica’ do trabalho. Em 1903, Taylor publicou a obra **Shop Management** e, em 1911, a sua obra mais conhecida **The Principles of Scientific Management**. Nessa, Taylor (1986) levanta a existência de problemas a serem superados, e um deles é a vadiagem no trabalho aliada à ignorância dos administradores sobre o tempo necessário para os serviços, o que colabora para que os operários diminuam suas possibilidades de produção. Dessa forma, um novo conceito de controle, bastante rigoroso, configurou-se como absolutamente necessário.

A Teoria Geral da Administração, proposta inicialmente por Taylor, que, como sabemos, iniciou-se no final do século XIX e início do século XX, provocou profundas transformações nos processos de produção. As principais foram: a expropriação/apropriação do saber operário a partir da separação entre produção e concepção, esta passou a ser planejada e pensada por outro; a uniformização dos meios de

trabalho e do produto; e a transformação da composição da classe operária (CORIAT,1988).

Acrescenta que o modelo taylorista de organização do trabalho confiscou o saber operário por considerar que este era o responsável pela resistência ao trabalho assalariado, já que era o maior bem que possuía e, com isso, poderia limitar a expansão e a valorização do capital. Também instaurou a separação entre o trabalho de concepção e o de execução, entre o trabalho intelectual e o manual, na medida em que esse modelo deu cientificidade ao saber fazer operário, foi expropriado e confiscado. Com isso, aconteceu um maior parcelamento das tarefas, por meio da decomposição do trabalho complexo em trabalhos simples, e uma maior eficácia na utilização do tempo de trabalho vivo e também no fazer do trabalho morto (das máquinas que foram o fundamento de todo processo). A utilização eficaz do tempo estava relacionada diretamente com a separação das atividades intelectuais e manuais, uma vez que, ao se despojar de suas funções mentais, os operários produziram mais, já que estas funções também consomem tempo.

O conhecimento sobre processo de produção como um todo foi tirado por completo do trabalhador, este passou a executar funções estabelecidas por um cérebro pensante e que se mantinha distante. A classe trabalhadora passou a estar cada vez mais alienada do próprio trabalho e despida de conhecimento agora denominado de científico, já que o saber-fazer que antes a ela pertencia agora se tornou saber científico.

Mas os piores efeitos do capital sobre o trabalho aconteceram no início do século XX, com as inovações tecnológicas da indústria que foram introduzidas por Henry Ford. Estas se estenderam, aproximadamente, até meados da década de 60 do século passado.

De acordo com Coriat (1988), com as inovações tecnológicas, o homem teve que se adaptar à máquina e, com isso, os tempos foram impostos e os ritmos regulados pelas esteiras mecânicas, o que tornou o trabalho mais extenuante. O Fordismo como extensão do Taylorismo acentuou a expropriação do conhecimento e do saber ao introduzir a produção

em massa de mercadorias, padronizando o modo de vida das pessoas, os gostos e os desejos dos seres humanos.

Com os modelos de produção taylorista-fordista, as relações entre o modo de produção capitalista e a educação intensificaram-se. Estas ultrapassaram os muros das fábricas e foram se inserindo em todos os espaços sociais, inclusive, no da escola. Segundo Santomé (1998), as comparações entre a escola e a fábrica tornaram-se freqüentes, sobretudo entre os teóricos que apoiavam os modelos positivistas e tecnológicos de organização e administração escolar.

Eles lançam mão de algumas teorias que passam a ganhar sentido no interior da escola, haja vista a influência tecnológica nesta. Dessa forma, em fins do século XIX e início do século XX, o behaviorismo²³ passou a ser uma corrente psicológica aceita e predominante (KINCHELOE, 1997). Ao traduzir a teoria behaviorista da psicologia para a educação, Skinner (1904-1988), que foi profundamente influenciado pela filosofia positivista²⁴, propôs uma teoria comportamentalista para o ensino que veio ao encontro das necessidades do capital, em se tratando da educação dos seres humanos. Foi consagrado como um dos mais expressivos representantes dessa corrente na educação brasileira, considerada de grande caráter utilitarista, visando buscar eficiência e eficácia.

Skinner, que estudou inicialmente o comportamento em animais e posteriormente no ser humano, indicava que na escola os sujeitos professor e aluno não necessitavam de capacidades reflexivas, mas que estas fossem disciplinadas e resignadas. Para tanto, seria necessária uma revisão completa das atividades realizadas em aula. Paralelamente aos seus estudos, surge a concepção tecnológica de currículo (modelos sistêmicos de administração) que, de acordo com Apple (1982, p. 164), adota rigorosas formas de raciocínio “meio-fins ou processo e produto”, objetivando a eficiência. Enfatiza, ainda, que estes modelos não são neutros, pois o seu interesse está em “manter o controle técnico e o rigor científico nisto se constituindo também sua consequência social” (p.166). Visam, em última instância

²³ O behaviorismo surgiu de uma reação desencadeada contra as correntes psicológicas de cunho mentalista e adotou um modelo semelhante ao da física empirista.

²⁴ O precursor dessa teoria foi Auguste Comte (1798-1857).

padronizar o comportamento humano e a linguagem das diferenças individuais, sendo essencialmente manipulativos.

A partir de então, surge a pedagogia tecnicista, inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino. Para Libâneo (1994, p. 67), a pedagogia tecnicista acabou sendo imposta às escolas brasileiras pelos organismos oficiais por duas décadas do século passado, “por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente”.

Sua introdução nas escolas brasileiras deu-se a partir da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, por meio da Lei 5.692 de 1971, ocasionando grandes mudanças na escola, momento em que o conhecimento é relegado a um segundo plano e a prioridade passa a ser o controle das formas de comportamento na direção de reproduzir a estrutura social vigente. Santomé (1998) salienta que os currículos privilegiaram o desenvolvimento da obediência, da submissão e dos conhecimentos trabalhados nas disciplinas de forma isolada, não propiciando que fossem construídos nexos entre elas, de maneira que a estruturação das mesmas tivesse como base a realidade.

Fica evidente que a lógica da produção capitalista presente nas fábricas também se faça presente na escola por meio da pedagogia tecnicista. Fundada nas relações sociais de produção, a escola leva a uma domesticação do trabalho, na medida em que possui um rigoroso sistema de controle, e à fragmentação do conhecimento, por não permitir que seja construída a ponte entre os diferentes conhecimentos, impossibilitando o entendimento da realidade.

Dentre as características da pedagogia tecnicista, Enguita (1989) destaca a obsessão pela manutenção da ordem, a burocracia e a impessoalidade presente nas relações que se estabelecem no interior das escolas. No que diz respeito a essa última, as crianças e jovens são tratados como se fossem todos absolutamente iguais, como se não possuíssem personalidade, afetividade, subjetividade, da mesma forma que os sujeitos na sociedade

tardo-capitalista também não possuem subjetividade, pois o que possuem são as falsas necessidades impostas pelos meios de consumo.

Marcuse (1979, p.15-16) salienta que o progresso técnico parece ser o redentor da sociedade e, “levado a todo sistema de dominação e coordenação, cria formas de vida (e de poder) que parece reconciliar as forças que se opõem ao sistema e rejeitar ou refutar todo protesto em nome das perspectivas históricas de liberdade, de labuta e de dominação”. Em nome da produtividade, o desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas não é levado em consideração e, desta forma, “a sociedade contemporânea parece capaz de conter a transformação social” (p.16) e as contradições são aceitas como se fossem necessárias para manter o bem-estar social.

O fato de grande parte da população aceitá-las ou ser levada a aceitá-las não as torna menos irracionais e menos desprezíveis. A influência no modo de vida das pessoas trouxe conseqüências históricas no contexto da sociedade capitalista contemporânea, já que nega o direito da emancipação humana. Marcuse (1979, p. 19) ainda salienta que “a própria escolha resulta do jogo dos interesses dominantes” e, que a forma “pela qual a sociedade organiza a vida de seus membros compreende uma escolha inicial entre alternativas históricas que são determinadas pelo nível de cultura material e intelectual herdado”.

O que podemos perceber é que a escola e os sistemas educacionais contribuem, sobremaneira, para a manutenção do sistema social vigente. A escola colabora para que as crianças e os jovens aprendam as regras do jogo capitalista e, de acordo com Enguita (1989), na escola, assim como na fábrica, são apregoadas precisas noções de tempo. A espontaneidade é sufocada e os alunos são levados a adiar ou renunciar seus desejos, porque são submetidos a um rigoroso sistema de controle que sufoca a consciência crítica. O que eles realmente aprendem é conviver com as condições do trabalho assalariado e a aceitar as falsas necessidades criadas pelos mecanismos culturais da ideologia burguesa.

No início dos anos 70 do século passado, são criadas novas formas e conceitos de organização de produção como resultado da utilização das novas tecnologias de

informação, isto é, da eletrônica e da informática. Isto acontece, basicamente, devido à acumulação flexível²⁵ que estabelece um confronto direto com o taylorismo-fordismo devido a alguns fatores que não atendem mais às necessidades do capital, entre eles, podemos citar: rigidez fordista e trabalhadores não qualificados para trabalhar com o grau de sofisticação que atingiram as linhas de produção. Esta nova cultura empresarial está pautada em uma abordagem sociotécnica dos fenômenos da organização do trabalho e uma das suas primeiras iniciativas foi a produção em ilhas (CORIAT, 1988).

De acordo com Harvey (1992), o aumento dos poderes de flexibilidade permitiu aos trabalhadores exercerem pressões mais fortes de controle no trabalho. O mercado de trabalho sofreu uma reestruturação radical e os regimes e contratos se tornaram mais flexíveis. Com isso, aumentou o desemprego nos países capitalistas, houve um retrocesso do poder sindical, os ganhos passaram a ser mais modestos ainda e aconteceu uma rápida destruição e reconstrução das habilidades para o trabalho. Todas essas mudanças fizeram com que se evidenciasse a distinção entre o trabalho de concepção e o de execução.

Em consequência da crise do modelo taylorista-fordista manifestaram-se novos modelos de organização de produção (toyotismo ou ohnonismo²⁶), que passaram a exigir novos comportamentos das instituições escolares.

Este modelo tem maior flexibilidade, necessita de empregados com mais conhecimentos, melhor capacitados e em consonância com a nova filosofia de trabalho. Se, antes, a necessidade era de trabalhadores disciplinados a cumprir ordens, no novo modelo devem ser consumidores, criativos, comunicativos, com muitas habilidades, desenvolvidos intelectualmente, com espírito de equipe, entre outros adjetivos. Diante deste perfil, passou-se a cobrar da escola a tarefa de desenvolver um novo aluno, capaz de ser o futuro trabalhador para tal modelo (SANTOMÉ, 1998).

²⁵ Que “[...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1992, p.140).

²⁶ “Taichi Ohn, engenheiro-chefe da empresa Toyota, revolucionou os atuais modelos de gestão e produção; ele foi o inspirador da famosa revolução Toyota durante a década de 50 e 60, e por esta razão este modelo é conhecido pelos nomes de ‘toyotimo’ ou ‘ohnonismo’” (SANTOMÉ, 1998).

No entanto, a escola ainda está fortemente pautada no modelo da racionalidade técnica (modelo técnico burocrático) e não tem dado conta de preparar seus alunos com as qualidades exigidas pela acumulação flexível. Este descompasso justifica-se porque o modelo antigo (fordismo) não está em completo desuso, continua desenvolvendo-se e reformulando-se na mesma empresa em que utiliza o modelo toyotista (modelos de produção flexível), mas em países diferentes.

Habermas²⁷ (1929-) e Marcuse (1898-1979) tecem críticas ao modelo de racionalidade técnica presente na sociedade capitalista. Em sua obra **Técnica e Ciência como “Ideologia”**, Habermas (1968) apresenta uma análise crítica ao modelo de racionalidade técnica presente nos países capitalistas avançados e destaca que o Estado como interventor visa a estabilidade e o crescimento do sistema econômico. Para tanto, assume uma política de caráter negativo, orientando-se para a prevenção de atividades não funcionais e para evitar riscos que possam ameaçar o sistema. Portanto, “a política visa não à realização de fins práticos, mas a resolução de questões técnicas” (p.70). O autor ainda acrescenta que a “nova política do intervencionismo estatal exige, por isso, uma despolitização da massa da população. E na medida em que há exclusão das questões práticas, fica também sem funções a opinião pública política” (p. 71).

Marcuse (1979), em sua obra **A Ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional**, escrita em 1964, salienta que, na sociedade industrial contemporânea, a liberdade social não pode mais ser “definida nos termos tradicionais de liberdade econômica, política e intelectual, não porque essas liberdades se tenham tornado insignificantes, mas por serem demasiado significativas para serem contidas nas formas tradicionais” (p.25). Perde-se, então, o acesso à vontade democrática e uma confortável

²⁷ Jürgen Habermas, filósofo e teórico social alemão, é o principal exemplo representante contemporâneo da Escola de Frankfurt que tem uma “corrente de pesquisadores e teóricos que desenvolveu a ‘teoria crítica’, cujo princípio radical é o de desmascarar, pela análise, as contradições entre os ideais afirmados pela ideologia capitalista e o funcionamento real da sociedade”. O problema central abordado por Habermas é o conhecimento, especialmente a possibilidade de se encontrar uma perspectiva da qual se possa eficazmente criticar as práticas e os sistemas capitalistas (RASCHLE; SANTOS, 1996, p. 432-433).

falta de liberdade prevalece na sociedade industrial desenvolvida como um sinal de progresso técnico.

Um outro sinal de progresso técnico, discutido por Habermas (1968), é a cientificação da técnica que desde o final do século XIX impõe-se e caracteriza o capitalismo tardio. Com a investigação científica na indústria, a ciência, a técnica e a revalorização do capital apresentam-se como um único sistema e, com a “institucionalização do progresso técnico científico, o potencial das forças produtivas assumiu uma forma que leva o dualismo do trabalho e interação a ocupar um segundo plano na consciência dos homens” (p.72). Segundo ele, “cria-se assim uma perspectiva na qual a evolução do sistema social parece estar determinada pela lógica do progresso técnico científico” (p.73).

Podemos verificar a influência da racionalidade técnica presente em todo universo da palavra e da ação, da cultura intelectual e material. De acordo com Marcuse (1979, p. 19), “no ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas”. O interesse na produtividade e no crescimento desse sistema social estabiliza a sociedade e mantém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação e, nesse processo, a racionalidade tecnológica torna-se, também, racionalidade política.

Desse modo, verificamos que a racionalidade técnica ajusta-se perfeitamente ao contexto escolar, contribuindo, sobremaneira, para suprimir a potencialidade de resistência do sujeito, colocando obstáculos caso isso venha acontecer. Alguns autores como Enguita (1989), Hipólito (1991), Kincheloe (1997), Santomé (1998), Pérez Gómez (2000), entre outros, tecem suas críticas à racionalidade técnica presente no sistema produtivo e que foi incorporada à educação escolar. Vários são os mecanismos usados para isso, sendo que os mais utilizados são: as notas que servem de castigos ou prêmios; a competição individual que é fortemente estimulada por meio das notas, forte característica da ideologia capitalista; a segmentação do trabalho; a submissão do aluno a uma avaliação alienada e alienadora; a inexistência de reflexão, provocando um estado de inércia na consciência sobre si e o mundo; e a pedagogia do medo.

É com facilidade que observamos que a escola reproduz a divisão do trabalho que se faz presente na sociedade, partindo de sua própria divisão interna. Com falta de rigor, parece encaminhar os seus alunos para diferentes postos de trabalho - postos de gravata ou de macacão - a partir das notas que vão tirando ao longo do percurso escolar, sobretudo por avaliações feitas por meio de uma suposta base científica de educar, selecionar e certificar os alunos.

De acordo com Enguita (1989, p. 214), a escola produz e reproduz a estratificação social, contribui para produzir e reproduzir as classes sociais para que não haja conflito entre as mesmas, a fim de que as contradições sejam perfeitamente aceitas. Sob este prisma, a escola confirma-se como um meio de exclusão e seleção de alunos como bons e maus. As diferenças individuais não são aceitas e o que se busca é uma padronização estabelecida pela ordem dominante. Os que não se ajustam a ela são excluídos do processo e os que mais se aproximam são tomados como exemplo positivo. Com isso, os alunos acabam por se sentir responsáveis pela sua própria condição de vida e pelas adversidades que a vida lhes impõe.

Outra conexão que pode ser feita entre a racionalidade técnica, presente na educação e em uma estrutura social mais ampla, diz respeito aos processos de transmissão de conhecimentos. Sobre o assunto, Silva (1988) afirma que, assim como, na organização social do trabalho, instaura-se a separação entre o trabalho de concepção e o de execução, entre o trabalho intelectual e o manual, assim também se dá na escola. Esta prepara alguns alunos para ditar as ordens e outros para cumprir as ordens – alguns para serem os futuros governantes e outros para serem os futuros operários – e, nesse sentido, a escola funciona como um mecanismo de reprodução social.

Os professores, por sua vez, conformam-se com a função de classe trabalhadora e aceitam isso como fato natural da vida, contribuindo, grandemente, para a perpetuação da alienação entre os mesmos e configurando-se como agente de reprodução das relações sociais estabelecidas na sociedade. Sobre o assunto, Kincheloe (1997, p.18) salienta que os

educadores, em seu cotidiano, seguem uma pedagogia científica que tem domesticado a sua imaginação pedagógica. Distanciam-se das tarefas complexas do ensino e aproximam-se das tarefas simplistas e fragmentadas que qualquer professor mal preparado poderia executar.

Habermas (1968) assegura que o modelo de racionalidade técnica, presente na economia, na cultura, na educação, é tão eficaz que substitui o sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos de interação simbolicamente mediados por um modelo científico e “a autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social da vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias da acção racional dirigida a fins e do comportamento adaptativo” (p.74). É um fato a transferência do modelo analítico para o campo da organização social. O que o sujeito quer viver é socialmente imposto, e o mesmo perdeu a subjetividade da escolha sobre o que fazer com o seu tempo livre e de trabalho, com os seus desejos, enfim com a sua existência humana.

Sobre o assunto, Kunz (1994) afirma que, por meio da educação, pode acontecer um processo de emancipação, que pode libertar o aluno das condições sociais que limitam o uso da razão crítica, da capacidade de avaliação e análise intersubjetiva. Com isso pode ser desenvolvido todo o agir social, cultural e esportivo, porque embora hoje se pense que os jovens são mais livres e independentes só o são em sua relação com a família, mas no plano intelectual sofrem influências externas; as atitudes, as escolhas, são determinadas pela vida social em geral. Esse desenvolvimento só pode se estabelecer por um processo de esclarecimento racional e por um processo comunicativo, no qual será oportunizado ao aluno entender criticamente o fenômeno esportivo e o próprio mundo em suas várias dimensões.

Esta força ideológica do modelo de racionalidade técnica é evidente. Porém não se caracteriza como personalidade autoritária, mas como pano de fundo. O controle é indireto mediante estímulos condicionantes e, sobretudo, na liberdade subjetiva das pessoas, no consumo, no tempo livre, no comportamento eleitoral, enfim, “a maioria das necessidades comuns de descansar, distrair-se, comportar-se e consumir de acordo com os anúncios,

amar e odiar o que os outros amam e odeiam pertence a categoria de falsas necessidades” (MARCUSE, 1979, p.26). O mesmo autor ainda salienta que, “as necessidades humanas são necessidades históricas e, no quanto a sociedade exija o desenvolvimento repressivo do indivíduo, as próprias necessidades individuais e o direito destas à satisfação ficam sujeitos a padrões críticos predominantes” (p.26).

Habermas (1968, p. 76) evidencia que, nesse modelo de sociedade, existe então “um aumento do comportamento adaptativo” e isso, no plano subjetivo, corresponde ao fato de que “a diferença entre a acção racional dirigida a fins e a interação não só desapareça das consciências das ciências dos homens, mas também da consciência dos próprios homens”. Assim, a compreensão e a reflexão culturalmente determinada sobre um mundo social da vida também desaparece.

Nessa direção, Marcuse (1979, p. 31) afirma que “o sujeito que é alienado é engolfado por sua existência alienada. Há apenas uma dimensão que está em toda parte e em todas as formas”. Esse padrão de pensamento e comportamento unidimensional é definido pela racionalidade do sistema e, nele, as idéias, aspirações e objetivos que transcendem o universo da palavra e da ação são repelidos ou simplesmente reduzidos ao padrão de pensamento e comportamento aceito socialmente.

Segundo Habermas (1968, p. 82), esta nova ideologia infringe uma das principais características da condição humana, “uma das condições fundamentais da nossa existência cultural: à linguagem ou, mais exatamente à forma de socialização e individualização determinada pela comunicação mediante a linguagem comum”. Frente às críticas dirigidas à nova ideologia, fundamentada na racionalidade técnica, o autor apresenta a necessidade de uma nova zona de conflitos para que se possa destruir o fundamento que legitima o capitalismo tardio, que é frágil, mas que se mantém protegido pela despolitização social. Para ele, essa nova zona de conflitos, em lugar do antagonismo das classes que não leva em conta os conflitos que as desigualdades provocam nas margens do sistema,

[...] só pode surgir onde a sociedade tardo-capitalista tem de imunizar-se por meio da despolitização das massas da população contra a impugnação da sua ideologia tecnocrática de fundo; justamente no sistema de opinião pública administrada pelos meios de comunicação. Pois só aqui se pode garantir um ocultamento necessário ao sistema da diferença entre o progresso dos subsistemas de ação racional dirigida a fins e as mudanças emancipadoras do marco institucional – entre questões técnicas e questões práticas (HABERMAS, 1968, p. 89).

É justamente na sociedade tardo-capitalista que podemos perceber a diferença entre o que vivemos - imposto pelos meios de comunicação e publicamente admitido – de como queríamos viver e, principalmente, de como poderíamos viver. Essa possível mudança emancipatória do sujeito é o que podemos chamar de zona de conflito. Porém, o reavivamento dessa zona de conflito não é fácil de ser visualizado, mas, com certeza, a educação pode se configurar como um grande potencial para que uma possível repolitização da opinião pública aconteça.

Nesse sentido, acreditamos ser necessário e urgente repensar a forma de organização escolar e a docência do professor, principalmente na direção de buscar romper com o modelo de racionalidade técnica presente em nossas escolas. Para tanto, acreditamos que um dos caminhos seria que houvesse mudanças na formação inicial dos professores. Isto porque de acordo com Hipólito (1991, p. 5), ainda hoje, muitas das características próprias da fábrica ainda estão presentes na escola, em seu modelo de organização escolar técnico-burocrático, tido como moderno. Entre suas muitas características estão:

[...] a fragmentação do trabalho na escola; a hierarquização de funções com a concentração de poder nas mãos de alguns especialistas; forte controle sobre os professores, funcionários e alunos; perda de autonomia por parte do professor sobre o seu trabalho; funcionários que não se sentem comprometidos com a ação educativa da escola; saber cada vez mais fragmentado; várias instâncias pedagógico-administrativas espalhadas e hierarquizadas por todo o sistema de ensino e outras características desse tipo que poderiam ser aqui arroladas.

É possível verificamos que, mesmo após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, o propósito de avançar no processo educacional não atingiu todas as expectativas. Talvez isso aconteça porque as sugestões de

mudanças continuam sendo elaboradas por quem desconhece a prática educativa, por quem não está inserido e imerso no ambiente escolar. Além disso, as propostas educacionais seguem os modos de produção que estão baseados na racionalidade técnica: alguém elabora para outro alguém executar.

Tal como na produção capitalista industrial, na escola, predomina a alienação em relação aos fins e processos formativos. O trabalho em geral é alienado, os docentes não participam da decisão sobre o que aprender e como aprender, e muito menos produzem conhecimento. São levados a aceitar as decisões da escola e, como na fábrica onde existe alguém que faz o trabalho de pensar o conhecimento e supervisionar o trabalho, na escola, acontece de modo semelhante (ENGUIITA, 1989).

A escola de, maneira geral, parece continuar buscar atender aos interesses do mercado de trabalho e exercendo a função de reprodução da estrutura social regida pela classe dominante, o que impossibilita a criação das zonas de conflito, discutidas por HABERMAS (1968). Torna-se evidente, então, que há uma íntima ligação histórica entre os modos de produção e a educação, e que a escola serviu e serve aos interesses do capital e da classe dominante. Desse modo, também paira na educação a fragmentação e o empobrecimento do conhecimento.

Como a Educação Física está inserida na complexidade do sistema escolar, sente, portanto, os efeitos de tudo que a influencia. Por isso, acreditamos ser necessário expor como os reflexos da racionalidade técnica se manifestam na Educação Física e na formação inicial de seus professores.

1.2 A racionalidade técnica na Educação Física e na formação inicial de professores

É a partir do século XVIII e XIX que acontece a sistematização da Educação Física (métodos ginásticos/Ginástica), ao mesmo tempo em que se dá o nascimento da escola

moderna e dos sistemas nacionais de ensino, típicos da sociedade burguesa emergente desse período. Embora a Ginástica/Educação Física não seja exclusiva da cultura dessa época, naquele momento histórico recebeu contornos especiais que ainda hoje se refletem na atuação do profissional da área, devido ao crescimento urbano e industrial que interferiu nos modos de produção e também nos modos de vida dos homens. Os novos contornos da Educação Física, que na época recebia o nome de Ginástica, fundamentam-se na ciência, na técnica e nos princípios de ordem e disciplina ditados pela burguesia.

A Educação Física, portanto, surge no momento em que a burguesia passa a ser a legítima representante do poder; em que a economia capitalista se baseia na indústria que cresce de forma avassaladora e as ciências positivistas ditam a forma de se ler a realidade (BRACHT, 1999). Todos os setores sociais, inclusive a escola, são influenciados pela racionalidade técnica (tecnológica) e, dessa forma, esta se faz presente na Educação Física desde a sua inclusão na escola moderna.

A sua inserção como componente curricular acontece por meio dos métodos ginásticos (Ginástica Científica) que ganham caráter científico ao pedagogizar o conhecimento médico em conjunto com o saber popular. Tinha como objetivo contribuir para formar cidadãos disciplinados e mais saudáveis, de modo a agüentar as sobre-humanas jornadas de trabalhos, tão exaustivas que se tornaram nocivas para o corpo (SOARES, 1998).

Devido a isso, a Ginástica científica passou a fazer parte dos ‘cuidados com o corpo’, e se tornou um problema de Estado, passando a ser desprovida de subjetividade por seu caráter meramente utilitarista. Os movimentos que a originaram, mesmo tendo partido dos conhecimentos populares, dos funâmbulos, dos jogos infantis, enfim do núcleo de divertimento do povo, ao ganharem caráter científico, são fragmentados e desprovidos de subjetividade. O conhecimento é segmentado, servindo para a escola somente o que era considerado útil para a saúde do corpo. O caráter lúdico, a liberdade, a criatividade, a subjetividade ficam distantes da escola. A racionalidade técnica dita, na Educação Física, a forma de se ler a realidade, mas só a realidade que interessa ao poder político e econômico da época.

No Brasil, de acordo com Silva (1983, p. 5 - 6), “em 17 de setembro de 1851, através da lei nº 630, a Ginástica (Educação Física da época) foi incluída como atividade obrigatória no currículo das escolas primárias”. Entretanto, Soares (1994) afirma que diferentes métodos ginásticos foram introduzidos, gradativamente, em todo país, sendo que alguns foram mais sedimentados no interior das escolas do que outros.

Dentre os diferentes Métodos Ginásticos implantados no país, os que tiveram maior destaque foram o Método Sueco – difundido nas escolas no final do século XIX – e o Método Francês, que chegou em nosso país em 1907 embora só tenha sido adotado como método²⁸ oficial do Brasil, em 12 de abril de 1921, por meio do Decreto nº 14.784, permanecendo por um longo tempo nas escolas brasileiras.

A importância dos métodos ginásticos para a sociedade da época sempre esteve presente nos discursos de estadistas, médicos e pedagogos brasileiros. Estes enfatizavam sua característica medicalizante, revelando quais ciências lhe serviram de base. A legitimação da Educação Física no âmbito escolar dava-se pela sua contribuição à saúde, ou melhor, tinha função higiênica, e as aulas eram eminentemente práticas, o que contribuía para não diferenciá-las da Instituição Militar²⁹. Percebemos que à Educação Física no Brasil não importou apenas os métodos ginásticos, mas a presença da racionalidade técnica no seio de suas origens.

Os métodos ginásticos tiveram hegemonia na Educação Física Escolar brasileira até por volta da década de 40 do século XX, quando chega ao Brasil o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, desenvolvido na França por Gaulhofer e Streicher e divulgado em nosso país por Auguste Listello. Neste método predomina a influência do esporte que, no “período do pós-guerra, apresenta um grande desenvolvimento, afirmando-se

²⁸ Na época, a Associação Brasileira de Educação fez severa crítica a adoção do Método Francês como oficial, pois considerou gesto de incapacidade o fato de tentar resolver um problema educacional nacional tornando obrigatório um sistema estrangeiro de Ginástica (SOARES, 1994).

²⁹ Isto tem importância na medida em que os mesmos Métodos Ginásticos se fizeram presentes no exército e na escola e quem ministrava as aulas na escola eram os instrutores do exército. Isto só mudou depois da abertura da primeira escola civil de formação de professores, em 1939.

paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura européia como elemento predominante da cultura corporal” (SOARES et al., 1992, p.54). Este também se caracteriza por trazer consigo os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Nessa época, acontece o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil e, coincidentemente, a partir da década de 50 do século passado, o esporte como conhecimento da Educação Física começa a ter sua expansão. É, exatamente, no momento em que se dá a investida americana no país que o modelo tecnicista de educação se fortalece ainda mais com o apoio da ditadura militar (MELLO, 2000). Isto ocorre porque os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, que caracterizam a tendência pedagógica denominada pedagogia tecnicista, influenciaram a educação brasileira e, conseqüentemente, a Educação Física como disciplina escolar. Por outro lado, estes princípios estão bastante enraizados no desporto. Com a chegada do Método da Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil, a já estreita relação entre a Educação Física e a pedagogia tecnicista se intensifica ainda mais.

A Ginástica Científica, que, até então, predominava como conteúdo da Educação Física Escolar, foi substituída pelo esporte, fazendo com que esse elemento da cultura corporal se tornasse conhecimento hegemônico. A pedagogia tecnicista, difundida no Brasil a partir da década de 70 do século XX, consolidou o esporte como conteúdo supremo da Educação Física Escolar. Ayoub (1998, p. 44) confirma sua supremacia quando salienta que “neste século, o fenômeno esportivo sobressaiu-se, conquistando, de forma preponderante, o espaço das práticas corporais nas sociedades contemporâneas”.

Constatamos que, na história da Educação Física do Brasil, dentre todas as tendências que surgiram nessa área até hoje, a do desporto é a que predomina. Outro aspecto a ser considerado é que as tentativas de discussões no sentido de superação da área, deram-se por meio da sua contribuição para o desenvolvimento da criança, em específico sobre o domínio motor ou psicomotor, a saúde, a busca da aptidão física e, hoje, a massificação esportiva e formação de talentos (até mesmo porque a Educação Física manteve e mantém uma relação histórica com as instituições militar e esportiva) (BRACHT, 1997). Assim, é

evidente a influência dos moldes da Educação Física do começo da escola moderna européia ainda presente no seio desta disciplina na contemporaneidade.

Outro aspecto não menos importante é que o modelo de Educação Física escolar assumido pela Pedagogia Tecnicista, e que coloca em evidência o esporte, esteve respaldado pela legislação do Decreto Federal nº 69.450/71, que determinava sua obrigatoriedade em todos os níveis. Nele, a influência do esporte é de tal magnitude no sistema escolar que o mesmo se apresenta na escola no seu sentido restrito. Bracht (1997) afirma que a forma como o esporte escolar tem sido trabalhado impossibilita que os alunos em formação façam uma leitura crítica da realidade esportiva na sociedade, pois o esporte como conhecimento não é contextualizado e muito menos fundamentado em base histórica.

É nesse contexto que a Educação Física passa a significar desporto. Ela se identifica com a performance e suas bases teóricas passam a ser construídas por meio da Fisiologia do esforço e da Biomecânica, visando a melhoria da técnica esportiva. As ciências que servem de base para a Educação Física respondem às exigências do capital e excluem a existência da Sociologia, da Filosofia, etc. Não são levados em consideração os seres humanos como seres sociais, a sua subjetividade, a sua criatividade e a ludicidade do movimento.

De acordo com Soares et al.. (1992), o conhecimento que se pretende que o aluno aprenda nas aulas de Educação Física (modelo do esporte) são os fundamentos dos esportes como: drible, passe, arremesso, salto, etc. E, dessa forma, com a melhora do aprimoramento técnico dos alunos, o modelo tecnicista visa o desenvolvimento da aptidão física (eficiência e eficácia), sendo possível a seleção de talentos que poderá fortalecer o esporte nacional.

Sem dúvida, isso pôde melhorar a imagem do país. Entretanto, esse modelo exerceu um caráter discriminatório, pois, como afirma Mello (2000), ao colocar a formação esportiva como prioridade, além de separar fortes e fracos, o movimento humano é reduzido ao gesto motor, ao gesto técnico, o que reforça a dicotomia entre corpo e mente, presente nos modelos de produção das fábricas capitalistas.

O esporte nos moldes do alto nível é incluído nas aulas curriculares e encontra força nos princípios tecnicistas, que tem como valores fundamentais e desejados pela sociedade a competição e a superação individual. O atleta que tudo supera para chegar ao *podium* é respeitado como herói, fortalecendo o imaginário social de que cada um é responsável pelas suas conquistas e derrotas (GHIRALDELLI, 1989).

Para Kunz (1994, p.58), a Educação Física “[...] através da difusão dos padrões esportivos deste modelo, passa a ser mais um mero agente de propaganda e incentivo ao consumo. Não só do esporte, mas de tudo com que o mesmo se relaciona”. Esse modelo de Educação Física Escolar contribui para legitimar as necessidades criadas pela sociedade de consumo como, por exemplo: o tênis da marca que patrocina determinado time de vôlei é melhor para essa modalidade, então é necessário adquiri-lo.

Observamos que trabalhar o esporte escolar dessa forma é o mesmo que contribuir para que haja a simples reprodução da prática social vigente. A Educação Física Escolar, pautada no paradigma da aptidão física esportiva, serviu como instrumento ideológico e esteve, de acordo com Ghiraldelli (1989, p. 11), “[...] a serviço de uma hierarquização e elitização social”. Nesse sentido, poderíamos defini-la como acrítica, desenvolvendo conteúdos ao sabor dos modismos e descompromissada com o indivíduo e com a sociedade.

Castelani Filho (1994, p.11) salienta que, muitas vezes, a Educação Física tem servido para a manutenção da ordem dominante, para que os sujeitos permaneçam alienados e impotentes diante das necessidades de transformação. O trabalho acontece de forma mecânica e repetitiva, estando longe de ser um projeto educacional transformador. Esta afirmação encontra suporte nos escritos de Oliveira (1999, p. 8), quando assegura que:

[...] a preocupação com uma formação de maior qualidade, voltada a princípios educativos e formativos, e não simplesmente esportivo com vistas a performance, ainda é muito recente dentro da área da Educação Física e não se coloca como consenso, pelo contrário, é tida como uma corrente de oposição.

O empenho dos profissionais da Educação Física que apresentam contribuições para a transformação das estruturas educacionais vigentes, esbarra na falta de legitimação³⁰ da área, isto porque as exigências das escolas relacionadas aos conteúdos da Educação Física são meramente legais, o que colabora para a perpetuação da confusão entre legalidade e legitimidade. Acreditamos que isto continuará acontecendo enquanto as propostas de atividades da Educação Física não se comprometerem com o processo educacional. É preciso buscar caminhos para que, ao mesmo tempo, os conhecimentos da Educação Física possam ser construídos e socializados.

Percebemos que isto já vem acontecendo, principalmente porque, a partir da década de 90 do século XX, vários estudiosos progressistas como Bracht (1997); Soares et al. (1992); Soares (1994); Castelani Filho (1994); Kunz (1994); entre outros com não menos importância, têm apresentado suas contribuições por meio de livros, revistas, participação em congressos, etc. No entanto, continua existindo a necessidade de que novos estudos aconteçam para a superação dos complexos problemas que envolvem a área.

Em suma, podemos considerar que a vinculação da Educação Física com a racionalidade técnica é evidente desde a introdução desta na escola moderna. Aliada à pedagogia tecnicista, serviu aos interesses políticos, sociais e econômicos dominantes nos últimos séculos e está enraizada, no momento atual, em todos os campos de atuação dessa área do conhecimento, inclusive na formação de professores.

Na atualidade vários são os autores que afirmam que a grande maioria das instituições de formação inicial de professores se apóia no modelo de racionalidade técnica ou instrumental, que estabelece diferenças hierárquicas quanto ao conhecimento científico. Poderíamos elencar muitos estudos, desenvolvidos em vários países, que discutem a formação inicial de professores organizada com base nesse modelo. No entanto, mencionamos os que acreditamos serem os principais: dos Estados Unidos da América, os estudos realizados por Donald Schön, Thomaz S. Popkewitz e Kenneth Zeichner; da Espanha, os estudos de Angel Pérez Gómez e Carlos Marcelo García; e de Portugal, os

³⁰ A legitimação acontece devido ao papel que uma determinada época lhe dá.

estudos de Antônio Nóvoa e Isabel Alarcão. Estes analisam a forte tendência dos cursos de licenciatura estarem formando professores/profissionais que venham a se conformar com o sistema produtivo e servir ao capital e, desta forma, exercerem no futuro uma prática reprodutivista, sem compromisso político no sentido de transformação social.

Pérez Gómez (1992, p. 98) lembra que, nos últimos 30 anos, a partir da publicação de sua obra, a maior parte da investigação educacional “desenvolveu-se a partir da concepção epistemológica da prática, entendida como racionalidade técnica ou instrumental”, apoiada pela psicologia do comportamento, desenvolvendo a imagem do professor como um técnico que faz uso de regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado (pedagogia tecnicista). Neste caso, “a concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências” (p.98) indicam o quanto a educação, no caso, a formação inicial de professores foi influenciada pela racionalidade técnica.

Sabemos que o positivismo está na origem dessa forma de racionalidade e que, de acordo com Habermas (1982), substituiu a teoria do conhecimento pela teoria das ciências, reduzindo-a, ao nível metodológico. Nesta instância, o indivíduo cognoscente não é mais referência, pois não leva em consideração o fato do mesmo poder construir conhecimento: os processos cognitivos tornam-se irrelevantes na formação do ser humano. Em defesa de um tipo de conhecimento exato e factual, a problemática de como o mundo se constitui fica sem importância; o próprio sentido do conhecimento se torna irracional. Na concepção científico-positivista, a consciência é submetida ao método (científico) e só os fatos podem ser conhecidos.

Ainda de acordo com Habermas (1968, p. 82), o ponto central dessa forma de racionalidade “é a eliminação da diferença entre a práxis e técnica – um reflexo, mas não o conceito, da nova constelação que se estabelece entre o marco institucional desprovido de poder e os sistemas autonomizados da acção racional dirigida a fins”.

Kincheloe (1997), ao analisar a influência da racionalidade advinda da ciência modernista na educação e na formação de professores, afirma que essa visão moderna, que entende o conhecimento científico como verdade única, afetou todos os aspectos da vida ocidental, todas as instituições, e a educação não foi exceção. Nos cursos de formação inicial, os futuros professores aprendem que conhecimento é adquirido num processo linear de habilidades ou subhabilidades.

Tavares e Alarcão (2001, p. 98) acrescentam que, no contexto desse paradigma de formação de professores, os docentes do ensino superior transmitem e explicam os conhecimentos e “a metáfora ‘encher contentores e verificar se estão cheios’ é bem expressiva da metodologia e dinâmica que presidem a esses processos de instrução, ensino-aprendizagem e avaliação”. Dizem ainda que, nesse modelo, imperam as seguintes características:

[...] epistemologia de transmissão de conhecimentos em uma perspectiva de racionalidade técnica; aluno como ignorante, “contentor a encher”; professor como único detentor do saber; relação de superioridade professor-aluno; aprender = adquirir os conhecimentos transmitidos; avaliar = reproduzir o conhecimento aprendido; a investigação é fundamentalmente livresca, com vista ao ensino aprofundado (p.113).

Nesse paradigma, acredita-se que transmitir alguns conhecimentos basta para fornecer uma formação de qualidade. Subestima-se que, além de adquirir conhecimentos, os futuros profissionais precisam aprender a lidar com eles. De acordo com Freire e Brito (1987, p. 41), é preciso uma formação que dê oportunidade de desenvolver a capacidade crítica e de possibilitar que os futuros profissionais se tornem aptos a “saber o que fazer com o conhecimento e não engoli-lo de qualquer maneira”.

Esta problemática já foi discutida por Freire (1987, p.58) há, pelo menos, duas décadas. E o autor se refere a esse tipo de formação como Educação Bancária, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-

los”. Esta tem sido uma realidade³¹ vivenciada na maioria das disciplinas dos cursos de formação de professores/profissionais de Educação Física. Não tem acontecido a construção, nem a reconstrução dos saberes, dos conhecimentos, porque, de acordo com o mesmo autor, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (p.58).

Nessa linha de pensamento, Schön (2000) evidencia que a concepção científico-positivista, que estabelece como única a verdade científica e a partir dela estabelece os conhecimentos que seriam necessários para formar professores com autonomia para solucionarem os dilemas da prática, foi influenciada pela racionalidade técnica que tem suas origens na ciência positivista e que, por sua vez, influenciou “as escolas profissionais das universidades contemporâneas que se dedicam à pesquisa” e “privilegiam o conhecimento sistemático, de preferência científico” (p. 7).

As ciências básicas, nessa concepção de ciência, são as de maior *status*, seguidas pelas ciências aplicadas e pelas habilidades técnicas e de práticas cotidianas – competências e atitudes que se relacionam com intervenção – (SCHÖN, 2000; PÉREZ GÓMEZ, 1992). É possível inferir, portanto, que não é por acaso que, nos primeiros anos dos currículos dos cursos, concentram-se os conhecimentos teóricos necessários e, de forma geral, somente no último ano é que os futuros professores experenciam a prática pedagógica. Evidencia-se, então, o distanciamento entre os conteúdos e a aplicação dos mesmos.

Esta hierarquia só pode ser explicada com base no conhecimento de que a racionalidade técnica é fruto do positivismo que, historicamente, tornou-se a filosofia hegemônica advinda dos novos modos de produção e de vida que surgem a partir do século XVIII.

Esta influência fica ainda mais evidente quando Schön (2000, p. 19) confirma que, assim como na fábrica, quem pensa, quem idealiza tem maior *status* do que quem opera as máquinas, no ensino superior, “[...] quanto maior for a proximidade de alguém com a

³¹ Esta tem sido uma temática discutida em muitos congressos e simpósios da área, principalmente porque, nas últimas décadas, muitos docentes que atuam em cursos de formação de professores pesquisaram sobre este tema em seus estudos de mestrado e doutorado.

ciência básica, maior o seu *status* acadêmico. O conhecimento geral e teórico desfruta de uma posição privilegiada”.

Por este viés, a Educação Física é entendida, por muitos, (devido ao pensamento hegemônico que está relacionado a este tipo de racionalidade) como uma área eminentemente prática, corpórea, por isso não têm relevância. No ensino superior, basta que as pessoas saibam que o docente está ligado a ela para que este, muitas vezes receba um tratamento diferenciado, no caso, sem prestígio algum. Nas escolas de ensino fundamental e médio, acontece o mesmo, com o agravante de ser considerada uma disciplina menos importante que as outras.

Pérez Gómez (1992, p. 97), ao discutir este pensamento hegemônico, salienta que “convém ter presente que os diferentes níveis hierárquicos dos tipos de conhecimentos supõem, na realidade, diferentes estatutos acadêmicos e sociais das pessoas que os produzem”. Assim, na prática, ocorre uma autêntica divisão do trabalho, porque em prol da eficiência e eficácia os profissionais são divididos em categorias (de acordo com a função que executam) ou em áreas (de conhecimento) que não se organizam politicamente e tendem ao isolamento. Com isso, acontece o desconhecimento mútuo e o confronto entre os pares que acabam por não se organizar no sentido de promover uma formação inicial de qualidade que dê conta de formar o futuro professor para além dos conhecimentos técnicos. Podemos entender melhor esta questão por meio da afirmação de Popkewitz (2000, p.142) quando assegura que o “poder é exercido não tanto mediante a força bruta, mas sim por meio de vias nas quais o conhecimento (as regras da razão) constrói os objetos com os quais organizamos e agimos diante das questões, dos problemas e das práticas da vida diária”.

Desta forma, a racionalidade técnica, pela própria natureza do conhecimento que produz, impõe “uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e mais próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento ao mesmo tempo em que as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 97).

Outro fato não menos importante é que, de acordo com este modelo, os profissionais são preparados para resolverem os problemas da prática mediante os conhecimentos teóricos. Nesse sentido, Schön (2000, p. 15) destaca que a “racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” e que, por meio da “aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico” (p. 15), terão mais sucesso, pois resolverão seus problemas com clareza, facilidade e com perfeição.

Pérez Gómez (1992, p. 96) acrescenta que, neste modelo de formação de professores, a atividade profissional é instrumental e, para ser considerada eficaz, deve solucionar os problemas por meio da aplicação de teorias e técnicas científicas com o devido rigor. Os “profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação”. No entanto, para o mesmo autor, a realidade da profissão de professor possui características como complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores que não são possíveis de serem resolvidas pelo modelo dos conhecimentos científicos repassados aos futuros professores em seu processo de formação inicial. Isto porque os limites do modelo da racionalidade técnica são cada vez mais evidentes.

O dia-a-dia da profissão não permite que esquemas preestabelecidos sejam encaixados com a exatidão desejada, principalmente, por dois motivos: o primeiro, defendido por Pérez Gómez (1992, p. 100), fundamenta-se em Doyle (1980); Erikson (1982); e Pérez (1983); e se refere ao fato de que qualquer situação de ensino, “é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios”. O segundo motivo é que “não existe uma teoria científica única e objectiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas” (p.100) como quer impor a racionalidade técnica .

Nesse contexto, Schön (2000 p. 7) afirma que “a racionalidade técnica, a epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça à competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática”.

Tomando por base as colocações acima, podemos perceber uma certa semelhança entre a crítica levantada por Habermas quanto à supremacia da racionalidade técnica–instrumental em relação à razão crítica (submissão do conhecimento ao método) e a análise feita por Pérez Gómez quanto aos limites da racionalidade técnica, especialmente, no que diz respeito à prática docente.

Não obstante, parece-nos ter ficado claro, no texto, que a abordagem unilateral e positivista da ciência, nos moldes da racionalidade técnica, tem utilidade bastante limitada em qualquer que seja a prática social, como no caso da atuação do professor que é chamado a enfrentar problemas de grande complexidade e incerteza. Isto porque, de acordo com Pérez Gómez (1992, p. 100), “os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa instrumental se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos”.

Apesar de todas as críticas que levantamos até aqui, queremos enfatizar que, em algumas situações, a utilização da racionalidade técnica se faz necessária. Não podemos abandonar, de maneira generalizada, a utilização desse modelo científico em todas as situações de práticas educativas. Em muitas delas, a aplicação das teorias e técnicas, resultantes da investigação básica e aplicada, é o modelo de intervenção mais eficaz. Sob esta perspectiva Habermas (1968) aponta que a racionalidade instrumental é necessária mas não como forma hegemônica. Pérez Gómez (1992) afirma que não se deve conceber a prática educativa apenas como atividade técnica, uma vez que é, também e prioritariamente, uma atividade reflexiva e artística, na qual, em algumas situações, cabem algumas aplicações de caráter técnico.

Estas situações que se apresentam bem definidas e com metas consensuais são as menos relevantes da prática educativa. Ao entender que a identidade da área do professor de

Educação Física é de intervenção social, acreditamos que o conhecimento instrumental não deva ser priorizado, apesar de ter sua importância. Nessa direção, acreditamos que os maiores problemas a serem enfrentados não são os que se apresentam bem definidos e com metas consensuais, mas aqueles que, ao contrário, apresentam-se incertos, únicos, variáveis, complexos e portadores de conflitos de valores. Nesta situação, é a natureza da realidade que irá determinar as características dos procedimentos, das técnicas e dos métodos mais apropriados.

Sobre o assunto, Schön (2000, p.17) explicita que, na prática pedagógica, “a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica”. Isto porque, na atuação docente, o profissional encontrará situações que serão únicas e, portanto, não poderá lidar com elas simplesmente aplicando as técnicas que são derivadas do seu conhecimento profissional e, também porque “em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios” (p.17). Enfim, a maioria das situações da prática docente não pode ser resolvida como uma questão técnica, pois está carregada de juízo de valores.

O mesmo autor evidencia que são “tais zonas intermediárias da prática que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm visto, com cada vez mais clareza nas últimas décadas, como sendo a prática profissional” (SCHÖN, 2000, p. 18). No entanto, os cursos de formação inicial de professores não têm preparado os futuros profissionais para lidar com as zonas de conflito.

Pérez Gómez (1992, p. 101) considera a forma de entender como se deve lidar com a prática profissional um posicionamento de caráter epistemológico e salienta, além disso, que: “Na tradição positivista, a primazia do contexto de justificação sobre o contexto de descoberta forçou a investigação e a intervenção prática a ajustarem-se aos padrões que validam *a priori* o conhecimento científico ou as suas aplicações tecnológicas”. Mas, com relação à educação, este caminho não permite uma leitura crítica da realidade, conduz a um olhar deformado da mesma. Acrescenta que, enquanto a prática profissional estiver pautada no conhecimento científico e em suas aplicações tecnológicas, será quase impossível

“resolver os problemas que se colocam numa situação concreta, uma vez que os seus esquemas de análise e as suas técnicas de intervenção asfixiam as manifestações mais peculiares e genuínas da complexa situação que se enfrenta” (p. 101).

Na mesma direção, Schön (2000, p. 15) confirma que em determinadas situações o conhecimento científico resolve a natureza do problema a ser enfrentado, mas que existem outras situações que este tipo de conhecimento não fornece o suporte necessário para o enfrentamento das mesmas. O autor compara essas situações a dois tipos de terrenos: o primeiro deles é firme e fica no alto, os problemas podem ser resolvidos por meio de teorias e técnicas baseadas em pesquisas; o segundo é pantanoso e cheio de irregularidades, sendo que os problemas são caóticos e confusos, devendo o professor empenhar-se pessoalmente para a solução dos mesmos. Ao professor, cabe a escolha de se dedicar apenas aos problemas mais fáceis e de menos importância, que se localizam no terreno alto, ou também descer ao pântano e buscar resolver os de mais relevância e de investigação menos rigorosa.

Contudo, para que o professor possa fazer a escolha de olhar para os dois tipos de terreno, a formação inicial de professores deve ser repensada, reorganizada. Do contrário, ao escolher apenas a solução dos problemas que se localizam no terreno alto, o professor irá ter uma leitura deformada da realidade e contribuir para a reprodução da mesma. Schön (2000) apóia esta idéia quando diz que a presença da racionalidade técnica nos cursos de formação ameaça a competência profissional porque privilegia os problemas instrumentais da prática que são menos relevantes.

Habermas (1982, p.108) afirma que o positivismo e, por conseqüência, a racionalidade técnica recusam a auto-reflexão e a reflexão do conhecimento ao assumir a submissão ao método que reduz a razão a simples técnica de investigação. A forma de reflexão própria da ciência proíbe qualquer reflexão que ultrapasse os limites da ciência e, qualquer conhecimento que não seja o da ciência, não tem relevância. Assim, podemos compreender melhor o pensamento desse autor quando afirma que: “apenas nas pegadas de um real

factual o ensino dos elementos leva a uma fundamentação cientificista da ciência, essa que exclui qualquer forma de ontologia como sendo inconseqüente e desprovida de sentido”.

Como, então, os futuros profissionais de Educação Física, baseados em uma formação permeada pela racionalidade técnica, poderão desenvolver práticas pedagógicas para lidar com as situações que extrapolam os terrenos retos e sem sinuosidades se estes são moldados para não extrapolar estes limites? Com esse tipo de formação, os futuros professores não são levados à reflexão de que as situações mais ricas e importantes se encontram justamente nos terrenos pantanosos que são úmidos e férteis devido ao fato de serem incertos, únicos, variáveis, complexos e portadores de conflitos de valores.

A questão que colocamos é: devemos ou não ter uma nova epistemologia para a formação inicial de professores para a Educação Física?

2. A crise na educação e na formação de professores: processo de proletarização e desqualificação profissional

Os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção e suas conseqüências na educação, trazem novas exigências à formação de professores, agregadas às que já se punham até o momento. Este processo recente, configurando uma nova virada no interior do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo que traz benefícios à humanidade pelo crescente avanço científico e tecnológico é, também, fator de ampliação da exclusão social (LIBÂNEO, 2001, p. 76).

A formação profissional assume importância crucial na atualidade e, cada vez mais, os estudiosos se preocupam com essa área de investigação. Frente às facilidades de informação (por meio da *internet* e outros meios de comunicação) presentes no mundo de hoje, percebemos com mais propriedade que o nível de produção do conhecimento se apresenta com uma rapidez jamais vista anteriormente, distanciando-nos cada vez mais das possibilidades de domínio total do conhecimento.

Podemos relacionar essa agilidade em produção e veiculação de conhecimentos com as mudanças que aconteceram nos modos de produção a partir dos anos 70 do século passado. Isto porque, como já discutido anteriormente, em consequência da crise do modelo taylorista-fordista, foram criados novos modelos de organização de produção (Toyotismo ou ohnonismo) com a utilização de novas tecnologias de informação (eletrônica e informática), que influenciaram todos os setores sociais e propiciaram a situação que encontramos hoje no que diz respeito à produção de conhecimento.

Nesse sentido, a formação profissional aparece como um importante meio de garantir aos professores o acesso a essa produção, de forma a realizar distinções qualitativas para apropriar-se de conteúdos significativos, dando-lhe sustentação teórico-prática. E assim, a urgência de uma formação de qualidade, que garanta a democratização do conhecimento, é reconhecida por todas as áreas (quer seja educacional, empresarial, etc.), bem como, a necessidade de garantir a autonomia na busca e na produção do mesmo.

Esse reconhecimento tem provocado a proliferação de congressos, seminários, conferências, publicações, entre outros, de modo a contribuir com a construção de uma formação que dê conta das necessidades sociais atuais. Mas, mesmo com isso, Zeichner (2000, p.06) afirma que “os professores que estão sendo formados não estão sendo preparados para ir às escolas e serem bem-sucedidos”. Marcelo García (1999, p. 11) acrescenta que, “apesar das contínuas e crescentes exigências de progresso e expansão da formação, é notória a falta de um quadro teórico e conceptual que ajude a clarificar e a ordenar esta área de conhecimento, investigação e prática”. Desse modo, acreditamos que a formação profissional, principalmente a de professores, não tem atingido os resultados esperados.

Com o intuito de intervir na realidade da complexa temática que é a formação de professores, pesquisadores de vários países têm tentado contribuir apresentando relatórios diagnósticos da situação insatisfatória dos sistemas de formação de professores e elaborando propostas de atuações, de reformas educativas (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Entre eles, podemos elencar alguns estudiosos dos Estados Unidos da América, como Donald

Schön, Thomaz S. Popkewitz e Kenneth Zeichner; Espanha, Angel Pérez Gómez e Carlos Marcelo García; e Portugal, Antônio Nóvoa e Isabel Alarcão, entre outros.

Estes analisam a forte tendência dos cursos de licenciatura estarem formando professores/profissionais despreparados para lidar com a maioria das situações que acontecem na prática docente, pois recebem uma formação instrumentalizadora e permeada pela racionalidade técnica. Desta forma, os futuros professores não são preparados para terem autonomia no que diz respeito à aquisição e produção de conhecimento e, muito menos, em como lidar com ele na prática docente.

A racionalidade técnica ou tecnológica, que é discutida neste trabalho, é entendida por Habermas (1968) como uma forma de pensamento presente, principalmente no Ocidente, e fundamentada na filosofia positivista. Esta ganhou força com o advento da indústria moderna e, de acordo com Santomé (1998), Fernández Enguita (1989), Hipólito (1991), entre outros, tem como principais características (na instituição escolar e formação de professores): a fragmentação do conhecimento, a segmentação entre teoria e prática, a visão linearizada dada às tarefas de ensino e aos processos de aprendizagem, as concepções de ensino como processo de preparação técnica e a prática como um processo técnico de intervenção. Este é o modelo de educação que tem estado presente em nossas escolas e instituições formadoras ainda hoje, o que é mais uma forte tendência de que a lógica capitalista, que está presente na fábrica, também está presente na educação e em todos os setores sociais. Outro autor que confirma esta idéia é Pérez Gómez (1992, p. 98), que acrescenta:

A concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloqüentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica.

Na formação do professor/profissional de Educação Física não é diferente, uma vez que o trato com essa área de conhecimento, na formação inicial, também responde ao modelo de racionalidade técnica, pois, como foi possível constatar em nossa pesquisa de mestrado, na maioria das instituições, as disciplinas, em especial as gímnicas, estão centradas no

desenvolvimento de competências técnicas, e a realidade da formação da área é a de reprodução e transmissão de conhecimentos (BARBOSA, 1999). De acordo com Andrade Filho (2001, p.35), “continua apontando mais para a manutenção de uma tradição instrumentalizadora, do que para rupturas formativo-culturais idealizadas”.

Outro fato que, de acordo com Pérez Gómez (1992), fortalece esta idéia, pois segue a lógica da racionalidade técnica, é a forma como os currículos, em sua maioria, são compostos: nos primeiros anos, são trabalhados os conhecimentos entendidos como teóricos (conhecimentos científicos e suas derivações normativas) e, no último ano, acontece a aplicação prática (disciplina de prática de ensino), configurando um abismo entre a teoria e a prática.

Podemos entender a dissociação entre teoria e prática, presente nos currículos de formação profissional, com base no conhecimento científico proposto nos séculos XIX e XX e que dicotomizou o homem entre corpo e mente, além de levá-lo a ver o mundo de maneira compartimentalizada. É este modelo de ciência que adentra a universidade no século XIX e permanece até hoje, constituindo-se no paradigma hegemônico de formação de profissionais. Os currículos são constituídos, em geral, nos primeiros anos, por disciplinas básicas (que por sua vez têm maior *status*: ciência básica) e, nos anos que se seguem, por disciplinas aplicadas, configurando a segmentação entre teoria e prática. No curso de Educação Física, não poderia ser diferente. Nos primeiros anos, são desenvolvidos os fundamentos teóricos e, no final do curso, o ensino prático, com a esperança de que os acadêmicos consigam aplicar o conhecimento, adquirido nos primeiros anos, no momento em que estiverem na prática da docência.

Embora esteja sendo discutida a importância das experiências práticas de docência desde os primeiros anos de formação, permitindo que os futuros profissionais adquiram os conhecimentos necessários para desenvolverem um trabalho de qualidade, vários estudos, na atualidade, como os de Bonetti (1999), Barbosa (1999), Martineli (2001), Cesário (2001), entre outros sobre as disciplinas gímnicas na formação inicial, mostram que as mesmas também seguem o modelo de racionalidade técnica. Isto porque, dificilmente, a

experiência de ensino é contemplada nestas disciplinas e, também, porque estas disciplinas não se relacionam com a prática de ensino que, em geral, acontece no último ano do curso, ao passo que as disciplinas ginásticas normalmente estão nos primeiros anos. Esta realidade se contrapõe às novas exigências para os cursos de licenciatura previstas nas resoluções CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) e CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que recomendam que a prática deva ser vivenciada como componente curricular ao longo do curso e que o estágio supervisionado aconteça a partir da segunda metade do curso. O que esperamos é que essas novas exigências possam realmente contribuir para a melhora da relação teoria e prática.

Outro aspecto referente à presença da racionalidade técnica em todos os níveis de ensino, em especial nos cursos de formação inicial de professores (e que é bastante evidenciado), refere-se ao fato de que existe uma tendência de reprodução social, pois existe uma propensão de preparar professores para que, em sua futura atuação, possam reproduzir as relações e estruturas sociais vigentes e estabelecidas pela ordem dominante. Autores como Schön (2000), Pérez Gómez (2000) e Zeichner (1992) confirmam isso quando afirmam que, além dos currículos estarem estruturados de acordo com este modelo, as atividades de ensino também o seguem. De maneira geral, acreditamos que a formação de professores de Educação Física tem contribuído para a perpetuação da crise na Educação em todos os seus níveis de ensino.

De acordo com Cortella (1998), a educação em seus diferentes níveis está em crise desde seu surgimento por não ter conseguido atingir patamares mínimos de justiça social compatíveis com as riquezas nacionais e é notório o reconhecimento de que ela sofre influência das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do país, por ser uma área de intervenção social. E acrescenta que a crise se manifesta nas mais variadas formas e instâncias:

Confronto do ensino laico versus ensino confessional, conteúdos e metodologias, adequação a novas ideologias, democratização do acesso, gestão democrática, educação geral versus formação especial, educação de jovens e adultos, escolaridade reduzida, público versus privado, baixa qualidade de ensino, movimentos corporativos carecendo de greves

constantes e prolongadas, despreparo dos educadores, evasão e retenção escolar (p. 11).

As muitas facetas da crise se fizeram presentes por todo o último século no Brasil em episódios variados e contribuíram para o atual quadro paradigmático relativo à educação e formação de professores que encontramos. Neste contexto, podemos identificar a presença da racionalidade técnica também nas escolas de formação de professores brasileiras.

Podemos afirmar que o momento histórico pelo qual passa a área é de crise e de uma contínua necessidade de reestruturação. Crise por conta da realidade educacional que foi construída historicamente e que acompanha as relações sociais presentes na sociedade capitalista. E, de contínua necessidade de reestruturação, porque, principalmente depois da década de 80 do século passado, com a abertura política e o fim da censura, o debate político relativo à democratização no país foi retomado e, com isso, foi desencadeado um processo de críticas ao sistema educacional que resultou em pesquisas acadêmicas sobre políticas públicas para a educação, formação profissional e atuação docente, entre outros temas também atuais, mas que ainda necessitam de continuidade.

Com relação à produção teórica da Educação Física, não se pode deixar de lembrar que, a partir da década de 80 do século passado, ela deu um salto qualitativo. Estudiosos como Hildebrandt (1986), Freire (1989), Soares et al. (1992), Kunz (1994), entre outros, preocupados com aspectos pedagógicos, apresentam propostas metodológicas para a superação dos problemas da área. Além desses, são encontrados outros estudos, como os de Santin (1987) e Moreira (1991), relativos à fenomenologia; os de Bracht (1986) e Betti (1991) relacionados à sociologia; os de Castelani Filho (1994) e Soares (1994) que apresentam estudos relacionados a história; e Daolio (1995) que mostra estudos concernentes à abordagem cultural. As contribuições, idéias e estudos destes autores e de outros não menos importantes podem ser encontrados nos debates acadêmicos, congressos, estudos de programas de pós-graduação e nas publicações da área. Todavia, a crise que se manifesta na área da Educação Física requer a continuidade de estudos, reflexões e debates sobre o assunto, na busca de superação da mesma.

O fato é que, por conta da necessidade de reestruturação em função da crise na educação brasileira, esta já passou por uma série de modificações e reformas, e a última delas foi a implementação pelo governo brasileiro, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96. No entanto, percebemos que as tentativas de mudanças na educação sucumbem antes mesmo de serem colocadas efetivamente em prática e que esta realidade também está relacionada com a presença da racionalidade técnica na educação e na formação de professores. Isto porque a forma como se apresenta o processo de formação inicial e continuada dos professores não os prepara para o enfrentamento da realidade da prática docente.

Além disso, há a falta de interesse dos professores em buscar conhecimentos, assumindo uma posição refratária frente às mudanças, por acreditarem ser um risco desnecessário buscar novos conteúdos e estratégias metodológicas, já que não são cobrados para tal ação. Isto acontece devido à organização escolar que segmenta o trabalho de concepção e execução e que tem como consequência disso o processo de desqualificação profissional que colabora para a crise na educação e para o aumento da dificuldade em superá-la.

Entendemos que, apesar das mudanças na escola, ainda hoje, está fortemente enraizada uma concepção de educação embasada na racionalidade técnica que colabora com o *apartheid* social implementado pelas elites econômicas. Nesse sentido, concordamos com Cortella (1998, p. 10) quando afirma que é preciso romper com a crise que nada mais é do que um “projeto deliberado de exclusão e dominação social”. Mas como? Observando “o contexto mais próximo a nós como gerador imediato da situação atual” (p. 10) que, neste caso, são a educação e a formação de professores/profissionais de Educação Física. O mesmo autor, ainda ao discutir a crise na educação brasileira, estabelece algumas das características que configuram a crise pela qual passamos e, entre elas, estão:

[...] demanda explosiva (sem um preparo suficiente da rede física), depauperação do instrumental didático – pedagógico nas unidades escolares (reduzindo a eficácia da prática educativa), ingresso massivo de educadores sem formação apropriada (com queda violenta da qualidade de ensino no momento em que as camadas populares vão chegando de fato à Escola), diminuição acentuada das condições salariais dos educadores (multiplicando jornadas de trabalho e prejudicando ainda mais a preparação), imposição de projeto de profissionalização discente universal

e compulsória (desorganizando momentaneamente o já frágil sistema educacional existente), domínio dos setores privatistas nas instâncias normatizadoras (embaraçando a recuperação da educação pública), centralização excessiva dos recursos orçamentários (submetendo-os ao controle político exclusivo e favorecendo a corrupção e o desperdício) (CORTELLA, 1998, p. 12-13).

As conseqüências desse modelo educacional são percebidas por meio da situação que se encontra hoje a educação em todos os seus níveis de ensino. Algumas delas são desastrosas para a atuação política e pedagógica dos educadores, e dizem respeito à baixa qualidade de ensino e às condições precárias de trabalho, além dos problemas relacionados a cargos e salários dos professores e da organização escolar. Constatamos que essa realidade foi favorecida pela demanda explosiva de escolas e de cursos de formação de professores que aconteceu sem planejamento e condições necessárias para tal feito, ocorrendo ao mesmo tempo em que se dá a diminuição da qualidade de ensino.

Desse modo, a dualidade no processo educacional é evidente, pois, como já discutido anteriormente, as camadas marginalizadas, excluídas freqüentam as escolas públicas que têm sido deixadas ao descaso pelo Estado, enquanto que a parcela mais favorecida da população freqüenta as escolas privadas que, além de cobrarem mensalidades, recebem ajuda do Estado, o que favorece uma educação de melhor qualidade, pelo menos no que diz respeito à preparação técnico-científica.

Este contexto também é observado na análise de Pérez Gómez (1992, p. 95) quando afirma que, apesar do fato da escola ter chegado a lugares inacessíveis e às camadas sociais marginalizadas nas sociedades industrializadas, os resultados do processo de escolarização deixam a desejar, porque “nem a preparação científico-técnica, nem a formação cultural e humana, nem sequer a desejada formação compensatória alcançaram o grau de satisfação prometido”. Na medida em que a escola pública passou a atender a todos os níveis sociais, deixou de ter o “cuidado” e o investimento necessário para uma educação de qualidade,. Com isso, o ensino privado ganhou força por passar a atender à pequena parte mais privilegiada economicamente da população.

Outro aspecto relacionado com a influência da racionalidade técnica na educação e que é discutido por estudiosos como Fernández Enguita (1991), Apple e Teitelbaun (1991), Jiménez Jáen (1991), Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991), Orza e Lawn (1991), Wenzel (1994), Hipólito (1997), entre outros, diz respeito aos reflexos desta influência para o profissional docente. Isto porque, a exemplo de outros profissionais no decorrer da história, os professores foram expropriados dos saberes. O mesmo seria dizer que sofreram e sofrem um processo de proletarização e desqualificação profissional.

Para esses autores, a tese da proletarização³² ancora-se no fato do professor ter passado a ser assalariado e de ter deixado de ser um profissional individual para ser um trabalhador coletivo a partir das relações capitalistas de produção. Essa nova condição de trabalho levou o professor a um processo de desqualificação que significa perda de controle sobre o processo do trabalho, bem como perda de prestígio social. Hoje, como podemos observar essa realidade?

De acordo com Hipólito (1997, p. 85), o professor, pela ótica da tese da proletarização, “passa por um processo de formação profissional numa instituição (agência formadora) que lhe fornece um determinado instrumental constituído por disciplinas (conteúdos) e metodologias (formas de transmissão)”. Esta agência procurou fornecer tudo que acreditava ser necessário para que o futuro professor tivesse um bom desempenho em sua atuação. A partir dessa formação inicial, ingressa no mercado de trabalho, ou melhor, em uma segunda agência de formação que é a escola. “Esta já está organizada a partir de um determinado processo de trabalho que define e conforma o trabalho escolar que ali vai se realizar (programas, tipo de trabalho, avaliação etc.)” (p.85). É aí que o docente percebe que, ao vender sua força de trabalho (trabalho assalariado), submete-se a um processo de trabalho que foi previamente estabelecido e, por isso, a prática docente não depende mais, exclusivamente, da vontade individual do professor .

³² Não trataremos de todos os aspectos referentes à Tese da Proletarização devido à amplitude do tema e por acreditarmos que não é necessário para o estudo aqui desenvolvido. Apenas serão discutidos os pontos que têm relação direta com o mesmo.

Acreditamos ser necessário esclarecer que este tipo de organização escolar traz algumas conseqüências para a profissão de professor que são comuns a trabalhadores de outros setores sociais. De acordo com Fernández Enguita (1991), Apple e Teitelbaun (1991), Orza e Lawn (1991), Wenzel (1994), Hipólito (1997), entre outros, uma delas é a separação entre concepção e execução, pois os professores perdem o direito de controlar e planejar o trabalho, fazendo com que quase passem a ser apenas meros executores de tarefas. A característica deste tipo de organização de trabalho gera uma segunda conseqüência: a desqualificação profissional dos professores. Além do que, como afirma Apple e Teitelbaun (1991, p. 66), “quando os indivíduos deixam de planejar e controlar uma grande porção de seu próprio trabalho, as habilidades essenciais para fazer essas tarefas auto-refletivamente e de forma correta atrofiam-se e são esquecidas”. Desse modo, os professores correm o risco de passarem a ser meros executores de planos alheios e, o que é pior, não se importarem com esta situação, assumindo uma posição de comodismo.

No caso do professor de Educação Física, o campo de trabalho é mais abrangente. Ele poderá ingressar em uma escola ou em outros espaços³³ de atuação (prefeituras, clubes, academias etc.), todavia, segundo nosso entendimento, aonde quer que ele atue (mesmo que com particularidades diferentes) estará trabalhando em uma agência formadora, organizada de forma que o mesmo não terá completo controle sobre o seu trabalho. Portanto, também terá, em outros campos de atuação, como característica do trabalho, a separação entre concepção e execução e, como conseqüência, a desqualificação profissional.

Na realidade, o que acontece é que ao ingressar no mercado de trabalho o professor tem um choque com o quadro que se apresenta. Durante a sua formação inicial, recebeu todo conhecimento que deveria ser necessário para que desempenhasse sua função docente, entretanto a prática não é exatamente o que ele esperava. Passa a observar que não tem completo controle sobre o seu trabalho devido à racionalização do trabalho escolar e que,

³³ Embora entendamos que também em outros espaços de atuação aconteça o processo de proletarização do ensino (porque também estes interferem e sofrem influência da organização social da sociedade capitalista), acreditamos que existem diferenças na forma de organização, principalmente em se tratando de setores públicos e privados. Mesmo sabendo que esta temática tem sido amplamente discutida no que se refere à tese da proletarização no ensino, ela não se fará presente neste estudo por não ser foco do mesmo.

quanto mais complexas forem as formas de organização escolar, maior será o controle sobre o trabalho docente (HIPÓLITO, 1997).

De acordo com Fernández Enguita (1991, p.48), com a perda de autonomia e de possibilidades de tomar de decisões, o professor já não necessita dos conhecimentos e habilidades para fazê-los. Dessa forma, a desqualificação profissional e a possibilidade de expropriação dos saberes são reforçadas com “a divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola”.

Salienta, ainda, que, na prática, esta realidade pode ser visualizada, em primeiro lugar, por meio “da proliferação de especialidades e o confinamento dos docentes em áreas e disciplinas” (p.48) e, em segundo, pela “delimitação de funções que são atribuídas de forma separada a trabalhadores específicos, desmembrando-se-as assim das competências de todos: é o caso da orientação, da educação especial, do atendimento psicológico, etc” (p.48).

Sendo assim, de acordo com Wenzel (1994), o docente tende a deslocar cada vez mais suas responsabilidades para as figuras do diretor, coordenador, psicólogo, etc. e procura cada vez menos pensar o processo de concepção, produção do ensino, desligando-se das questões de fundo filosófico, sociológico e histórico.

Kincheloe (1997, p. 18) salienta que, “com a desqualificação dos professores, estes perderam cada vez mais autonomia. Eles acabaram se acostumando com a perda de autonomia e passaram a afirmar que eram incapazes de autodireção”. Nesse sentido, a organização escolar colabora para o processo de desqualificação profissional, uma vez que tira do professor determinadas funções e as transfere para outros profissionais que trabalham na mesma instituição. Portanto, a responsabilidade da perda de autonomia e da qualidade da atuação do profissional não é exclusiva do professor. É o sistema que desencadeia este processo.

Um outro aspecto que merece destaque neste estudo, por ser foco do mesmo, é que, em consequência do modelo de organização escolar vigente, as exigências quanto à formação do professor vão sendo progressivamente reduzidas. Haja vista que, com a organização da prática pedagógica sob a forma de divisão do trabalho, não existe a necessidade que ele venha a conceber o trabalho, posto que apenas deverá obedecer a uma organização imposta ao mesmo. Também não há a necessidade de habilitação no que se refere à dimensão intelectual do seu trabalho, pois de uma forma ou de outra se tornará um alienado.

Desse modo, a educação dos professores tem servido para enculturá-los e desqualificá-los. “Os futuros professores aprendem a ser supervisionados nos cursos que os ensinam meticulosamente a escrever os objetivos comportamentais e planos de aulas num formato ‘correto’” (KINCHELOE, 1997, p. 18).

Apple e Teitelbaun (1991) acrescentam que a presença da ideologia e das técnicas de gerência industrial, na organização do trabalho escolar, gera uma outra consequência, pois, hoje, é muito claro que os tipos de conteúdos enfatizados no currículo seguem o modelo da racionalidade técnica. “Com o controle sobre o conteúdo, o ensino, e a avaliação afastando-se da sala de aula, o foco desloca-se cada vez mais apenas para aqueles elementos [...] que possam ser facilmente medidos por testes padronizados” (p. 67). Isto já seria suficientemente ruim, mas, como se não bastasse, ainda existe a problemática em torno de como o conteúdo é ensinado, de forma a ser torná-lo “‘mais seguro’, menos controvertido, menos crítico” (p. 68).

Os autores salientam, ainda, que “isto constitui não apenas uma fórmula para a desqualificação, mas também uma redução do universo do conhecimento social” (p.68). No caso da Educação Física, isto fica evidente na medida em que percebemos que os conhecimentos que são privilegiados nesta disciplina são os que também estão em evidência socialmente, que servem à sociedade capitalista, no caso os esportes que são tratados no mesmo formato das competições de alto nível. O mesmo jogo que se vê na televisão, com as mesmas regras, também é jogado na escola ou fora dela e, nesse sentido, os espaços de intervenção do profissional da área não têm servido para ampliar o universo

de conhecimento dos alunos. Para o que tem sido feito, a televisão daria conta e muitas vezes melhor do que o professor. Os outros conhecimentos da cultura corporal, com frequência, nem são levados ao conhecimento dos alunos e, quando o são, seguem a mesma forma de transmissão que acontece com os esportes.

A redução do universo de conhecimento também está presente no ensino superior, com a predominante presença de conteúdos técnicos e científicos e com a forma como as disciplinas estão organizadas, fragmentando o conhecimento e não permitindo que os futuros professores pensem, reflitam e façam suas análises críticas sobre os mesmos, nem os relacionem com sua prática profissional. A história de vida do futuro professor não é levada em consideração e, de acordo com Palma (2001, p. 11), tem-se a visão de que “o aluno é uma folha em branco, uma tabula rasa a ser modelada. Ressalta-se, também, a importância dada ao que é avaliado, colocando o foco para a explicação das formas de conhecimentos que podem ser medidos”. Torna-se evidente que, na prática a maior preocupação centra-se na capacitação³⁴ e a formação humana fica em segundo plano.

Respalhada nas considerações acima apresentadas, percebemos que o professor, na medida em que se torna um trabalhador coletivo, submete-se a um processo de desqualificação profissional e de expropriação do conhecimento, perdendo o controle total do processo de seu trabalho, ou melhor, deixando de conceber o seu trabalho.

Em consequência disso, o professor não perde apenas o controle sobre o seu próprio trabalho, mas também os meios para buscar romper com o sistema vigente rumo a uma prática transformadora. Como já dissemos anteriormente, um dos fatores que provoca esta situação é a presença da racionalidade técnica na educação em todos os seus níveis de ensino, inclusive no ensino superior. Dessa forma, a maioria dos cursos de formação de professores tem contribuído para a perpetuação das relações sociais ora encontradas e, tem preparado professores para uma prática reprodutivista e não transformadora. Desse modo, a maioria dos futuros profissionais provavelmente se conformarão com o sistema produtivo e estarão a serviço da sociedade capitalista, de modo específico do capital.

³⁴ Os conceitos de capacitação e formação humana serão mencionados no capítulo 2.

Acreditamos ser necessário e urgente repensar a formação do professor/profissional de Educação Física com vistas a formar profissionais que sejam capazes de compreender a complexidade das realidades sociais nas quais estamos envolvidos e contribuir para a sua transformação, para que os mesmos sejam produtores, transformadores, co-criadores e não reprodutores de saberes, em especial dos saberes gímnicos, discutidos neste estudo. Julgamos que, para que isso aconteça, um dos caminhos seria a superação do modelo de racionalidade técnica presente na educação em todos os seus níveis de ensino e na formação inicial rumo a uma nova epistemologia da prática docente.

3. A formação profissional em Educação Física: o quadro paradigmático encontrado

Nem o conhecimento que os professores ensinam, nem as maneiras empregadas para ensinar são inocentes; ambos estão informados por valores que precisam ser reconhecidos e usados criticamente por suas implicações e efeitos (GIROUX, 2000, p. 72).

A formação profissional em Educação Física tem sido alvo de muitos estudos, principalmente nos últimos vinte anos. De acordo com Barbosa-Rinaldi e Martineli (2003), o aumento de estudos, evidenciados nos principais eventos nacionais da área, como as Reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), entre outros, e os publicados em revistas especializadas, demonstra a preocupação dos pesquisadores em levantar problemas e apontar caminhos no sentido da intervenção, porque se reconhece a necessidade de mudanças.

Ao observarmos o quadro da educação em geral, observamos que se evidenciam as críticas ao modelo tecnicista na formação de professores. Essa corrente de pensamento destaca que, com o aparecimento, nos anos de 1950, de uma tecnologia³⁵ educativa apoiada na psicologia do comportamento, desenvolveu-se uma imagem do professor como um técnico

³⁵ Tecnologia de ensino que possui conceitos de eficiência, eficácia e produtividade.

“[...] especializado que aplica as regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 98).

Na formação profissional em Educação Física, a visão do professor como técnico encaixou-se com perfeição porque a maioria das disciplinas recebia o nome e o conteúdo de desportos institucionalizados e os docentes, em geral, haviam sido atletas das mesmas modalidades esportivas (BARBOSA, 1999).

A partir dos anos de 1980, estudiosos da área de Educação Física voltam-se para essa problemática na tentativa de buscar uma nova postura para o ensino superior, entendendo que o período de formação inicial é importante, pois é nele que se adquirem conhecimentos indispensáveis para a atuação profissional. É o momento em que os futuros professores poderão ou não, alterar a concepção que possuem de Educação Física, assumirão ou não, uma prática pedagógica permeada pela cultura dominante.

Os estudos sobre essa temática foram desencadeados pela necessidade de reestruturação dos Cursos de Educação Física no sentido de rever sua estrutura, organização e de repensar os fundamentos que deveriam ser priorizados na formação profissional, com vistas a capacitar os professores para atuar nos diversos campos que se constituíram nas últimas décadas. A comunidade acadêmica da Educação Física mobilizou-se para oferecer uma formação coerente com as aspirações da sociedade brasileira daquele momento.

Indiscutivelmente, essas mudanças foram necessárias, mas as discussões sobre a formação profissional continuam sendo temáticas atuais, porque, analisando estudos sobre o processo de formação de professores de Educação Física (BETTI (1992); FARIA JR. (1992); PÉREZ GALLARDO et al. (1997); PALMA (2001); MARTINELLI (2001); RIBEIRO (2003)), observa-se que, ainda hoje, evidencia-se como paradigma³⁶ hegemônico a racionalidade

³⁶ Termo com o qual Thomas Kuhn (v. kuhniano) designou as realizações científicas (p. ex., a dinâmica de Newton ou a química de Lavoisier) que geram modelos que, por período mais ou menos longo e de modo mais ou menos explícito, orientam o desenvolvimento posterior das pesquisas exclusivamente na busca da solução para os problemas por elas suscitados (KUHN, 2003).

técnica ou tecnológica (instrumental) nos cursos de Educação Física, quer seja na forma como os currículos estão estruturados, ou no fazer pedagógico dos docentes.

Palma (2001, p. 15) salienta que esta área do conhecimento, historicamente, tem-se fixado, quase de modo exclusivo, na técnica, no saber-fazer e no saber-ensinar, enquanto que o “aprender a aprender ficou sem espaço”. Acrescenta que este tipo de formação centra-se na “aquisição de um corpo de técnicas de ginástica, esporte e, eventualmente, de recreação, que originou a supervalorização da prática, sem levar em consideração a base teórica necessária” (p.15).

Nesse sentido, parece-nos que existe um consenso imaginário de que “basta os alunos saberem fazer para saberem ensinar futuramente” (DAOLIO, 1999, p.112), e que, para trabalhar os fundamentos históricos, culturais, antropológicos, psicológicos, etc., existem outras disciplinas que exploram essas dimensões. Fica ainda mais evidente a fragmentação do conhecimento no fazer dos docentes que atuam no ensino superior. Como os professores trabalham de maneira compartimentalizada e individualizada, ocasionam muitas vezes, duplicidade de conteúdos e ausência de outros. Acrescenta-se a isto o fato de que todo processo de fragmentação do conhecimento leva à proletarização e desqualificação do profissional da área.

Acreditamos que um dos motivos para que isso aconteça esteja no fato de que esses docentes não possuem base teórica necessária para uma atuação docente diferenciada, muito provavelmente porque essa base teórica nunca tenha sido colocada em prática e, muito menos tenha feito parte da formação desses docentes. Talvez, também por isso não consigam quebrar com o paradigma vigente.

Nesse sentido, Kincheloe (1997, p.22) afirma que o paradigma dominante, presente na formação inicial e continuada de professores, considera perigoso contextualizar o processo cultural, social no qual estamos imersos, pois o risco de se despersonalizar a culpa é muito grande, inocentando maus alunos e colocando em perigo o profissionalismo do professor. Além do que, seria um risco romper com as crenças, concepções, valores que estão

presentes, mesmo que de forma velada, na maneira como se dá a formação profissional na atualidade, pois, mesmo para os mais críticos, o desconhecido causa um certo temor. Como as idéias novas podem causar mudanças, mas são incertas, é mais fácil fazer como sempre fizemos. No entanto é mais perigoso, porque foram as velhas idéias que nos trouxeram onde estamos e, se não mudarmos, serão elas que nos levarão ao fim.

Nessa direção, os docentes que possuem uma visão crítica e progressista de educação e formação profissional parecem conviver com um constante mal-estar em função dessa realidade que está posta e buscam soluções para romper com o paradigma hegemônico. Entre eles, parece haver um consenso de que mudanças são necessárias, já que, o que é impossível hoje, pode ser o padrão de amanhã. O desafio é estar pronto para intervir na realidade, mesmo sabendo que existem possibilidades e limites para que isso aconteça. O prêmio para tal ousadia será ser pioneiro de uma nova realidade.

Em seu livro, Kuhn (2003) examina como os cientistas mudaram os seus paradigmas em Física, Química ou Biologia, e o que acontecia quando o faziam. O que ele descobriu pode explicar porque, tantas vezes, deixamos de prever grandes e significativas descobertas. Suas conclusões nos ajudam a lidar com a mudança com mais eficácia. Genericamente, os paradigmas, no caso o paradigma tecnológico presente na formação profissional em Educação Física, filtram as possibilidades de mudanças porque existem regras e regulamentos (presente no quadro paradigmático da área) que impedem a mudança no foco de observação. Como resultado disso, o que nos parece óbvio está relacionado ao paradigma vigente e, nesse caso, para que haja mudanças de fato, é preciso que antes de qualquer coisa rompamos com ele. Para tanto, acreditamos ser necessário quebrar os laços com o paradigma vigente, rumo a uma nova epistemologia para a formação de professores, de modo a quem sabe, podermos perspectivar uma sociedade mais participativa e dona de sua história.

CAPÍTULO 2

ANALISANDO A REALIDADE E AS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A GINÁSTICA EM QUESTÃO

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática social tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam (PIMENTA, 2002, p. 37-38).

Ao iniciarmos o capítulo, pensamos ser imprescindível deixar claro o nosso entendimento sobre a Ginástica como área de conhecimento, bem como sua importância para a formação do professor de Educação Física, porque este é o tema em destaque neste estudo. E como, ao nosso ver, o que se entende por conhecimento depende da concepção de ser humano, de mundo, de educação e de sociedade de quem o concebe, acreditamos ser necessário nos posicionarmos sobre como concebemos o conhecimento e o trato com o mesmo na educação.

Consideramos que a produção do conhecimento é histórica e se dá por meio da ação do ser humano no mundo quando ele se apropria e se relaciona com o mesmo, é consequência do trabalho humano e resulta em conhecimento científico e cultural. Este emerge do cotidiano dos seres humanos e é incorporado pela sociedade de acordo com a sua importância para a realidade social que é, com frequência, avaliada. Desse modo, para que o conhecimento, em cada época, seja reconhecidamente necessário para a humanidade, é indispensável que tenha significado humano e social, da mesma forma que teve quando foi criado. Portanto, em cada momento histórico, o conhecimento pode receber novos significados e ser recriado.

De acordo com Libâneo (1994), a partir do momento em que os conhecimentos são assimilados e reelaborados, passam a ser instrumentos de ação para a prática social e histórica do ser humano. O domínio dos mesmos é uma das necessidades de sobrevivência humana porque possibilita melhor participação e contribuição em todas as relações sociais. Daí a importância da socialização do conhecimento institucionalizado, haja vista que os saberes pertencem aos que o produzem (a maior parte da humanidade - classe trabalhadora) e, por ela, devem ser reapropriados, de maneira a recuperar o seu núcleo científico, sua objetividade e universalidade, para que possam construir uma realidade social mais desejável e melhor para todos.

A aquisição dos conhecimentos que tem significado universal³⁷ se dá de maneira institucionalizada e o seu espaço clássico é a escola, mas, em algumas situações, também pode ocorrer em outros espaços sociais. O importante é que seja promotora de emancipação humana, o que nem sempre acontece. Isto porque, a escolha e o trato com o conhecimento podem se dar de diferentes formas e refletem a direção epistemológica da prática pedagógica, assunto este que trataremos posteriormente com mais profundidade neste trabalho. Um breve exemplo disso é o caso da Educação Física que tem como conhecimento específico o movimento humano. O trato com este conhecimento pode acontecer de maneiras antagônicas: por um simples gesto mecânico e automatizado; ou, por uma manifestação artística, livre, criativa, sensível e subjetiva.

Acreditamos que o processo de ensino aprendizagem, que se baseia na transmissão de conhecimentos prontos, acabados e desvinculados da realidade do aluno, é limitado e não oferece possibilidades de mudanças significativas na realidade social e concreta do aluno. É preciso que este perceba que, neles, muitas vezes há um significado direto ou indireto com a sua existência, para que compreenda que é autor de sua própria vida e do mundo em que vive.

³⁷ Pensamos ser preciso deixar claro que estamos falando, aqui, do conhecimento que é universal, transmitido nas escolas e em outros espaços de intervenção de maneira institucionalizada, mas que também existem outros conhecimentos que fazem parte de núcleos sociais menores e que são passados de gerações em gerações assistematicamente (PÉREZ GALLARDO et al., 1998).

Posicionamo-nos deste modo por entendermos que, para que a educação seja emancipadora, ela deve envolver situações nas quais o aluno possa vivenciar os valores humanos, tendo a oportunidade de experimentar a responsabilidade, a cooperação, o auto-respeito, o respeito pelos outros, a honradez, a solidariedade, a organização, a criatividade, o carinho, etc., enfim, elementos que contribuirão para que o mesmo participe da organização social em que vive (formação humana), como espaços nos quais se exercitem as habilidades que se deseja desenvolver, ampliando as possibilidades de fazer e a reflexão sobre esse fazer, como parte da experiência que se vive e se deseja viver, ou melhor, conhecimentos que possibilitarão que o aluno viva melhor dentro do seu núcleo social (capacitação) (MATURANA e DE REZEPKA, 1995).

Julgamos que a formação humana é fundamental em todo processo educativo, e só por meio dela o indivíduo poderá viver como um ser humano socialmente responsável. No entanto, esta deve acontecer por meio da aprendizagem, ou melhor, da capacitação (conhecimentos), que é o caminho para a formação humana e, conseqüentemente, para um processo educacional desejável.

Dessa forma, os conhecimentos a serem desenvolvidos na prática pedagógica, em sua maioria, devem vincular-se à realidade social e concreta do aluno para que sejam significativos para os mesmos, de modo que eles possam assimilá-los de maneira consciente e compreender os seus determinantes sócio-históricos e técnico-culturais. Também devem ser conhecimentos clássicos que não se oponham ao que há de mais moderno, ou seja, serem contemporâneos, acompanhando o avanço da técnica e da ciência tanto nacional como internacionalmente (SOARES et al., 1992).

Como qualquer área do conhecimento, a Educação Física possui suas especificidades e contribui para a participação do ser humano na sociedade. Abarca os elementos da cultura corporal que se traduzem em conhecimentos e que constituem os conteúdos a serem tratados pedagogicamente na escola. Estes deverão contribuir para que os alunos possam ter uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, na cultura e como cidadãos.

Uma das manifestações clássicas da cultura corporal que compõe o *roll* de conhecimentos da Educação Física é a Ginástica que, no nosso entender, pode provocar valiosas experiências corporais, enriquecendo o universo de conhecimento do ser humano. Isto porque, de acordo com Soares et al. (1992, p.77) por meio de uma forma característica de exercitação, ao mesmo tempo em que abarca “a tradição histórica do mundo ginástico”, que é uma prática com significado cultural, também acolhe novas formas ginásticas que, em confronto com as tradicionais, poderão possibilitar que o aluno dê sentido próprio aos movimentos ginásticos e se perceba no mundo como seu agente.

Fica evidente que a Ginástica é um conhecimento clássico e contemporâneo. Ao longo da história, tem recebido muitos significados e, em nossos dias, se faz presente em inúmeras manifestações ginásticas - nas Ginásticas Competitivas, nas Ginásticas de Condicionamento Físico, nas Ginásticas Fisioterápicas, nas Ginásticas de Conscientização Corporal, além das Ginásticas de Demonstração - (SOUZA, 1997). Estas encontram-se presentes em vários setores sociais e possuem finalidades diferentes de acordo com as suas muitas facetas, embora façam parte do mesmo núcleo inicial de movimentos.

Esta área do conhecimento também é universal porque, embora tenha surgido no ocidente (as sistematizações da Ginástica que se fizeram presentes na escola e na formação de professores de Educação Física no decorrer da história), agrega manifestações ginásticas em todos os países. É claro que com algumas características diferenciadas, de acordo com a cultura e a política de cada local. Nesse sentido, é direito de todo cidadão o acesso a essa área do conhecimento porque, em conjunto com outras áreas poderá contribuir para que os alunos possam participar da construção de uma realidade mais favorável para si e para todos.

Entendemos que, para que a Ginástica possa fazer parte do *roll* de conhecimentos a serem desenvolvidos na escola e em outros espaços de intervenção, é primordial que ela esteja presente na formação do profissional de Educação Física. Mas como? É o que pretendemos discutir no decorrer do trabalho.

Gostaríamos de apresentar o caminho escolhido para as análises e reflexões que pensamos necessárias para tratar do tema deste capítulo. Primeiramente acreditamos ser necessário entender quem é o profissional de Educação Física e a identidade da área. Para isso, precisamos saber quais são os campos de atuação desse profissional e quais os conhecimentos necessários para tal atuação, além de quais ciências lhe servem de base. Essa primeira reflexão desencadeia a necessidade de analisar como se deu à formação acadêmica na área desde os primeiros cursos até hoje, quais mudanças curriculares aconteceram e quais são as necessidades atuais, principalmente sobre a área da Ginástica que é o foco desse estudo.

Escolhemos fazer isso por meio de uma contextualização histórica no sentido de recuperar: as influências que a área recebeu a partir de sua sistematização na escola moderna, do surgimento da profissão e como isso se deu em nosso país, a origem do profissional de Educação Física e os rumos que a Ginástica, na formação profissional, privilegiou, com o intuito de pensarmos em possíveis intervenções.

1. O profissional de Educação Física e a construção histórica da identidade da área

Construir o futuro, no sentido de prevê-lo e de querer que seja um e não outro, só é possível a partir dos significados que as imagens do passado e do presente oferecem-nos. Não se trata de adivinhar o que nos espera..., mas de ver com que imagens do presente-passado enfrentaremos essa construção, que é o que canalizará o futuro, sua direção, seu conteúdo e seus limites (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 38)

Trilhar os caminhos da análise de como a formação profissional em Educação Física, como prática social, foi construída ao longo da história da sociedade brasileira e mundial, é tarefa empolgante e necessária para que possamos entender a realidade que se apresenta hoje.

Iniciaremos o assunto contextualizando a Educação Física na sociedade contemporânea a partir do século XVIII, entendendo que, embora ela não seja exclusiva da cultura dessa época, foi sem dúvida nela que existiu um crescimento urbano (industrial) que fez com que

ela adquirisse contornos especiais, refletidos ainda hoje na atuação do profissional e na formação profissional da área. Sobre o assunto, alguns autores como Soares (1994 e 1998), Castelani Filho (1994) e Bracht (1999 e 2001), entre outros, debruçaram-se (da década de 80 do século passado em diante) em algumas pesquisas que proporcionaram este novo olhar para a área, já que, desde esse período, forma-se, de maneira mais precisa que em outros momentos da história ocidental, a ‘educação do corpo’, denominada na época de Ginástica e hoje de Educação Física.

1.1 Um pouco de Ginástica, ou será de Educação Física?

A Educação Física nasce com a modernidade e sofre influência do pensamento científico desde seu início. Devido à nova ordem social que se apresenta nos séculos XVIII e XIX, surge um “quadro social em que a racionalidade científica se afirma como a forma correta de ler a realidade, em que o Estado burguês se afirma como a forma legítima de organização do poder e a economia capitalista baseada na indústria emerge e se consolida” (BRACHT, 1999, p.28).

Os novos contornos que a sociedade europeia da época assume vão contribuir para a inserção da Educação Física (então métodos ginásticos) como componente curricular na escola moderna, já que o exercício físico ganha cada vez mais importância por parte dos médicos e passa a ser o novo “remédio” para os “males necessários” advindos dessa nova ordem social. Isso porque as jornadas de trabalho são tão exaustivas que se tornam nocivas para o corpo.

Em linhas gerais, o que levou a Educação Física até as escolas foi o discurso médico do século XVIII³⁸, que estava impregnado pela racionalidade científica. Este fundamentava a importância da Educação Física como forma de promover saúde em contradição ao pensamento anterior de que provocaria desgaste corporal.

³⁸ Discurso que se faz presente ainda hoje para legitimar a área tanto no espaço escolar como em outros espaços.

A medicina tinha como objetivo a educação do povo e, por isso, a promoção da saúde foi pedagogizada. As verdades das ciências biológicas são interpretadas pedagogicamente e traduzidas em exercícios ginásticos. Os pedagogos compram a idéia e, de um determinado ponto de vista, a nova atenção aos exercícios físicos é louvável, já que o corpo deixou de ser proibido pelo obscurantismo religioso, mesmo que apenas nos moldes biológicos. Porém se, de um lado, permitiu que as causas das doenças não fossem mais vistas como castigo de Deus, por outro, limitou o entendimento do ser humano como um ser social.

A racionalidade do sistema de produção presente na escola torna o sujeito um “homem máquina” e a compreensão e a reflexão, que são inerentes a ele e determinada por um mundo social, quase desaparecem. Nessa dimensão, o exercício físico tem caráter higienista, disciplinador e de eugenia.

Os exercícios físicos, ao compor o conhecimento curricular permitido, recebem o nome de “**Ginástica**” (métodos ginásticos), constituindo-se em elemento laico na educação escolar. Esta forma de manifestação do ser humano, que não surgiu de uma hora para outra e esteve sempre ligada à sua própria história, sofreu modificações porque acompanhou as necessidades de transformação da sociedade e procurou atender aos anseios daquele momento histórico. Com o nascimento do capitalismo e a ascensão de uma classe industrial e comercial que começou a reger a cultura e a arte, a Ginástica (Educação Física da época) passou a fazer parte dos “cuidados com o corpo”, tornando-se um problema de Estado.

De acordo com Ayoub (2003, p. 32), tem início “a configuração de uma gestualidade própria da Ginástica ... cujos significados estão apoiados na ciência e na técnica, assim como nos princípios de ordem e disciplina ditados pela burguesia”.

Para entender melhor os métodos ginásticos (Ginástica científica) e o que representaram para a Educação Física brasileira, acreditamos ser importante um breve resgate de como

eles surgiram e no que influenciaram a área, principalmente porque a inclusão destes como conhecimento curricular na Europa e posteriormente na escola brasileira, deu início à profissão de Educação Física. A sua influência na área fica mais evidente quando percebemos que ainda hoje existe uma confusão epistemológica no entendimento de Ginástica e Educação Física. Isto se deve ao fato de que a primeira denominação para a “educação do corpo na escola” foi ginástica e, só depois dela, Educação Física.

A educação do corpo começa a acontecer na sociedade burguesa por meio da Ginástica que é sistematizada entre os anos de 1800 e 1900. Langlade e Langlade (1986) consideram que esta seria a época indicada como marco do nascimento da Ginástica atual, devido a uma série de circunstâncias históricas que propiciaram o aparecimento das primeiras sistematizações ginásticas devido ao surgimento das Escolas Inglesa, Alemã, Sueca e Francesa³⁹. As últimas três escolas citadas foram grandes responsáveis pela sistematização dos métodos ginásticos europeus.

Alguns autores, como Soares (1994), Soares et al. (1992), Castellani Filho (1994) Marinho (s/d), afirmam que diferentes métodos (Alemão, Sueco e Francês) foram introduzidos no Brasil e que sua inclusão se deu gradativamente em todo país. Porém, entre eles, alguns foram mais sedimentados no interior das escolas. Isto se explica em função da influência da Instituição Militar na escola, porque tanto os militares como as escolas brasileiras adotaram os mesmos Métodos Ginásticos. E, não só os métodos escolhidos pelos militares foram até as escolas, mas também os instrutores dos métodos eram militares.

O fato é que os Métodos Ginásticos que surgiram na Europa foram, de modo idêntico implantados no país, sem que a identidade cultural brasileira fosse levada em conta. Foram seguidas as mesmas orientações européias, vinculações com a saúde e educação moral,

³⁹ Os mesmos autores dividem as atividades na Europa em quatro zonas (isso), que caracterizaram diferentes formas de se definir o exercício físico. Essas zonas são representadas por ‘Escolas’: - a Escola Inglesa (primeira zona) representada por Thomas Arnold (1795-1842), que se ateuve mais diretamente aos jogos e atividades atléticas com grande influência no esporte moderno, não tendo como objetivo principal as atividades Ginásticas; - a Escola Alemã (segunda zona) representada por Guts-Muths (1759-1839) e Friedrich-Ludwig Jahn (1778-1852); - A Escola Sueca (terceira zona) representada por Per Henrik Ling (1776-1839); e – Escola Francesa (quarta zona) representada por Francisco Amoros y Ondeano (1770-1848) e Georges Demy (1850-1917).

além de seu conteúdo ter-se revelado marcadamente medicalizante e, com isso, revelar quais ciências lhe serviam de base. Nesse momento histórico, a legitimação da Educação Física brasileira, no âmbito escolar, dava-se pela sua contribuição à saúde, ou melhor, como função higiênica.

Um comentário importante é que, embora as Escolas europeias (métodos ginásticos) mantivessem características diferentes entre as nações, de modo geral, o Movimento Ginástico Europeu possuía finalidades comuns, como regenerar a raça, desenvolver saúde, coragem, força e, principalmente, a moral, intervindo nas tradições e costumes dos povos. Para a ciência positivista da época, que se acreditava como única, o corpo era entendido como objeto submetido ao controle, à manipulação. Em nome da ciência, buscavam fundamentos na Física e na Biologia, tendo, desta forma, contribuído significativamente na análise mecânica do movimento, que permitiu a criação e construção de aparelhos ortopédicos para melhoria de posturas dos indivíduos. De acordo com Soares (1994), a Ginástica é considerada, a partir de então, científica e, mesmo buscando na Ginástica do povo, nos funâmbulos, no circo os movimentos que lhe serviram de base, rejeita o seu núcleo primordial que se localiza no campo dos divertimentos.

O que caracteriza a Ginástica Científica do século XIX é justamente a busca de melhor desempenho e produtividade, podendo-se observar, com clareza, a quem ela serviu e por quais motivos foi aceita pelos cientistas e pelas famílias burguesas. Nas palavras de Ayoub (2003, p. 34), a Ginástica Científica “proclama seu rompimento com a ‘**arte** de exercitar o corpo’ (como pretendiam os gregos), para casar-se com a **ciência** de exercitar o corpo, e porque não dizer, com a ciência de adestrar, domesticar, doutrinar o corpo”. Entendemos que ela rompe com a arte de exercitar o corpo porque não se fundamenta nos mesmos preceitos dos pensadores gregos, que “afirmavam estreita ligação entre o corporal e o espiritual” (RAMOS, 1982, p. 35). Isto porque acreditavam que não se podia demonstrar nada que seja exclusivamente corporal.

A Ginástica Científica vincula-se com a saúde, é desprovida de subjetividade, vê o ser humano como um ser biológico e não como ser social. Por ser eminentemente prática,

impede que haja reflexão teórica no interior da escola. Esta foi a Ginástica implantada nas escolas brasileiras e esta foi a herança⁴⁰ europeia que recebemos. As ciências que serviram de base aos métodos Ginásticos do século XIX legitimaram-na por décadas e, ainda hoje, estão presentes na Educação Física brasileira.

1.2 O profissional de Educação Física e o perfil histórico de intervenção social no Brasil

Com base nas considerações até aqui apresentadas, podemos perceber que a Ginástica (Métodos Ginásticos/Educação Física) e a escola moderna nasceram praticamente juntas e com características típicas da sociedade burguesa dos séculos XVIII e XIX. No Brasil, não foi diferente. Ao se firmar como componente curricular no sistema de ensino, a Ginástica ascende ao ensino superior para a formação de professores com as mesmas vinculações científicas de sua origem.

O discurso científico que marcou a sistematização dos métodos ginásticos e, portanto, da Educação Física brasileira, como já visto na sociedade europeia, foi predominantemente influenciado pelas ciências físicas e biológicas. No Brasil, as primeiras escolas civis para formação de professores de Educação Física foram criadas no final da década de 30 e início da de 40 do século passado. Antes, o ensino da Ginástica nas escolas brasileiras se dava por instrutores do exército e, nesse sentido, é interessante observarmos que, historicamente, além da ligação com a instituição médica e com a pedagogia (mesmo que com vistas à educação para a saúde e para a educação moral), a formação profissional da área ancorou-se, também, na instituição militar.

⁴⁰ E esta herança também está presente no imaginário social a respeito da Educação Física em nossos dias, o discurso dos benefícios relacionados à saúde do corpo é o que de certa forma legitima a área perante os meios de comunicação social e faz com que cada vez mais pessoas busquem de alguma forma exercitarem-se fisicamente. No entanto como não lhes tem nenhum significado a não ser de remédio para as doenças provocadas pelo sedentarismo, como noção de saúde, muitos não passam das primeiras seções de atividade e desistem.

O fato que merece destaque é que, nesse início da profissão e até por volta de 1960, o discurso em nosso país era marcadamente pedagógico e o *locus* de trabalho era a escola. E, apesar da atuação desse profissional centrar-se na prática, ela não era neutra em relação à estrutura social: intervinha em valores sociais e culturais, sendo, assim, até hoje (mesmo que seja para reproduzir o que está posto). Em suma, se observarmos o início da profissão e o seu desenrolar na história, veremos que o perfil histórico construído pelo profissional de Educação Física é pedagógico já que o campo de trabalho inicial é a escola. Considerando a especificidade da área no plano pedagógico, destaca-se a identidade do profissional de Educação Física como de intervenção social (mesmo que não se tenha definido claramente o seu papel social), levando em consideração um corpo de conhecimento próprio que foi construído de forma histórica.

Entendemos a identidade da área de conhecimento da Educação Física como pedagógica e de intervenção social “em qualquer campo que o profissional atue”, levando em consideração que, com o passar do tempo, além da escola, novos campos de atuação foram surgindo. Somado a outros, este foi um dos motivos que desencadeou a necessidade de buscar um objeto de estudo ou de redefinir a identidade da área, uma vez que o profissional da Educação Física passou a assumir outros espaços de trabalho.

Reis (2002, p. 53) informa que, até a década de 70 do século XX, não existia a preocupação de se “estabelecer a identidade acadêmico-científica e profissional da área”, isso acontece principalmente após 1980, quando, de acordo com a mesma autora, o campo acadêmico incorpora cada vez mais as práticas científicas em decorrência do “ingresso de professores universitários nos programas de pós-graduação no exterior” (p.53), da criação e implantação de cursos de pós-graduação na área de Educação Física e Ciências do Esporte e da implantação de laboratórios de pesquisa, em especial de fisiologia do esforço e cineantropometria em alguns centros universitários. Desde então, inicia-se uma discussão nunca acontecida antes, em decorrência da ampliação do mercado de trabalho, e da possibilidade dos docentes das Instituições de Ensino Superior serem co-autores das mudanças curriculares que aconteceram nesse período.

A área passa então a procurar uma definição para a sua identidade científica e, nessa busca, percebe que a diversidade de suas muitas técnicas não forma um quadro teórico coerente, não constitui uma teoria da Educação Física, pois “não tem consciência de sua inserção em um contexto social, político, econômico e cultural. Não têm consciência do homem sobre o qual atua” (GAYA, 1989, p.36). A habilitação em Educação Física acontece por meio de um emaranhado teórico das ciências biológicas e das ciências humanas, sem que as mesmas se relacionem. Segundo Gaya (1989), para muitos biólogos, as ciências humanas não passam de papo furado sem solidez, não servem definitivamente para nada e, para muitos pedagogos, as ciências biológicas são acríticas e alienadas. Na realidade, é provável que esta forma de pensamento seja fruto da falta de um quadro teórico consistente e próprio da Educação Física.

Vários são os estudos que apresentam preocupação com o assunto, entre eles podemos citar: Oliveira (1983), que questiona o que é a Educação Física; Medina (1985), que aborda a crise da Educação Física; Da Costa (1987), que sugere a aproximação da Educação Física com os paradigmas do lazer e da recreação; Bracht (1989), que discute a busca de autonomia pedagógica; Gaya (1989), que busca uma outra visão filosófica e uma outra concepção de ciência e, entre outros, Lovisolo (1992), que defende que, por meio de diferentes conhecimentos sobre as práticas corporais, deve-se atingir objetivos sociais. Ainda podemos citar outros estudiosos que, na direção de entender a própria Educação Física como ciência, lançaram mão de algumas proposições como: a de Cunha (1991), que entende a área como a “Ciência da Motricidade Humana” e a de Tani (1996), como “Cinesiologia”.

Nesse sentido, Bracht (1999, p. 30) salienta que um dos motivos da crise de identidade da Educação Física vem daí, “do desejo de tornar-se ciência, e da constatação de sua dependência de outras disciplinas científicas (a EF é ‘colonizada’ epistemologicamente por outras disciplinas)”. O fato é que, ainda hoje, as pesquisas da área ancoram-se em grandes áreas de conhecimento (Biologia, História, Filosofia, entre outras) e não temos, um quadro

próprio da Educação Física. Entendemos que a área não fornece uma identidade epistemológica autêntica para essas pesquisas.

Concordamos com a idéia de Bracht (1999) de que a Educação Física não é uma ciência e sim que utiliza explicações científicas, mas entendemos, por outro lado, que, nesse processo de buscar definir a identidade da área, os esforços de todos estudiosos foram válidos, colaboraram para que chegássemos à idéia que temos hoje (embora inconclusa), provocaram reflexões e discussões sobre o assunto. Diante de diferenciadas perspectivas teóricas, toda e qualquer proposta traz contribuições, assim como possui fragilidades. O que não se pode negar é que todas apontam para uma perspectiva de transformação da área.

Consideradas as diferenças e semelhanças entre as proposições teóricas, já declaramos que fica claro, ao percorrer a história da área, que a identidade, historicamente construída, é a de um professor/profissional que possui uma prática de intervenção. Alguns autores, como Gamboa (1994), Betti (1996), Bracht (1999), Oliveira e Da Costa (1999) e Fensterseifer (1999), entre outros, vêm fortalecer esta idéia na medida em que concordam com ela.

No entanto, a definição de prática de intervenção não estabelece exatamente um consenso, uma vez que Bracht (1999) enfatiza a intervenção como prática pedagógica e Betti (1996) compartilha da afirmação de que o profissional de Educação Física está ligado às intervenções. Mas ele estabelece o nome de prática social de atividades corporais para a prática de intervenções, com o objetivo de ampliar o conceito de prática pedagógica, entendendo que existem outros espaços de intervenção além da escola. Em análise à crítica de Betti, Bracht (1999, p. 128) continua defendendo a idéia da identidade da área como prática pedagógica e afirma que “toda vez que um profissional (da EF, do esporte...) pretendesse, em qualquer instância social, tematizar qualquer elemento da cultura corporal de movimento, a partir da intenção pedagógica, ele encontraria fundamentos nessa teoria”.

Compartilhamos a idéia de Bracht quando diz que, em qualquer instância social, o profissional deva ter uma intervenção social com intenção pedagógica/educacional, pois a atuação frente a qualquer aluno não é neutra e qualquer prática social, exige um suporte teórico do saber científico para fundamentar as decisões que precisam ser tomadas com frequência. A reflexão crítica, pautada nos saberes e na prática, deve dar direção ao trabalho.

Entendemos que a prática de intervenção social deve buscar suporte teórico nas teorias pedagógicas/educacionais por não vermos diferença entre o aluno da escola, do clube, das associações, da academia, etc, pois este será também um agente social. Enfim, acreditamos que, mesmo com a ampliação das possibilidades de atuação na atualidade, ou seja, mesmo que o profissional da área ocupe outros espaços de intervenção que não o da escola, sua atuação será sempre de intervenção social com intenção pedagógica/educacional, devendo esta ser crítica e reflexiva, de modo que não contribua, apenas, para que a estrutura social vigente se reproduza.

Acreditamos, todavia, que a identidade acadêmico-científica da Educação Física ainda está em construção e estabelecer uma definição sobre o assunto é uma tarefa árdua que requer um esforço coletivo dos profissionais da área. Esta é uma temática complexa que precisa ser mais discutida, já que a pesquisa na Educação Física também é nova, e são muitas as diversidades teóricas no tocante aos conceitos sobre os fenômenos, aos objetos de estudo, entre outros.

Reis (2002), em sua tese de doutorado, após mapear as aproximações e distanciamentos referentes à identidade da área em cinco propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Educação Física, apresentadas nos últimos anos, chegou à conclusão que os distanciamentos são maiores do que as aproximações entre as idéias apresentadas nas mesmas. Existe, também, uma tendência para contradições quanto à identidade da área ao estabelecer propostas de reestruturação curricular. E este é um importante problema que

devemos buscar resolver porque essas contradições estão presentes na área desde o início do processo de formação profissional no Brasil⁴¹.

Faria Júnior (1992, p. 235-236) destaca que a formação profissional está ainda “marcada por contradições, que se tornam muito nítidas quando se busca constituir o elenco de disciplinas dos currículos dos cursos de formação em Educação Física”, pois continuam a fracionar o conhecimento.

Não existe uma estrutura de conhecimentos que se articule entre si, muitas vezes os docentes, ao pensarem suas disciplinas, desconhecem a formação como um todo e, desse modo, fica a cargo dos alunos integrar os saberes e conceber a profissão. Daí a indagação: como conceber a profissão se ainda estamos na busca de uma clara definição sobre a identidade acadêmico-científica da Educação Física?

Nesse sentido, é imprescindível a continuidade da busca de uma identidade própria da Educação Física para que possamos ter clareza na definição do corpo de conhecimentos, com o objetivo de “proporcionar autenticidade à profissão e promover a melhora efetiva no serviço profissional” (REIS, 2002, p. 59) de modo a garantir a sobrevivência da área. A mesma autora afirma que se faz importante intensificar os debates sobre sua identidade, já que

A área de estudo compreende a disposição de um conjunto de disciplinas, organizadas em volta de um tema, tópico ou fenômeno, que contribuam para o esclarecimento e entendimento do mesmo e o estabelecimento de relações efetivas com os setores profissionais, no sentido de favorecer a prática do exercício profissional. Sua caracterização abrange a definição do objeto de estudo específico e da atuação profissional; a definição da

⁴¹ Para entendermos isso, poderíamos elencar vários detalhes que acompanham todo percurso histórico da área: o campo de atuação que tínhamos desde o século XVIII (escola) e o tipo de formação que tínhamos ou temos (técnica), as ciências que nos serviram de base e a ausência de disciplinas pedagógicas para formar professores, entre outras.

estrutura conceitual; a descrição de um sistema de métodos aceitáveis no estudo e abordagem de pesquisa; o estabelecimento da relação entre tal área de estudo e áreas de estudo adjacentes; assim como o conhecimento teórico, prático e procedimental (p.192).

O fato de não termos clareza sobre todos os pontos que definem a área interfere de forma decisiva no processo de formação profissional, no sentido de facilitar o fracionamento do conhecimento e de permitir que a formação inicial de hoje não prepare o profissional adequadamente para a prática pedagógica na escola e também fora dela. Esse é um dos motivos que justifica a discussão sobre a identidade acadêmico-científica da Educação Física, rumo à superação da fragmentação do conhecimento e a uma formação que dê conta das necessidades da prática pedagógica. E, desse modo, pensamos ser o momento que ora vivemos, ou seja, as discussões sobre as novas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004), um terreno fértil para a superação do problema de indefinição da identidade da Educação Física.

Contudo, apesar da existência da grande diversidade de opiniões a respeito da identidade acadêmico-científica da área, como já foi apresentado até então, encaminharemos nossa discussão, neste estudo, a partir da identidade do profissional de Educação Física como um profissional de prática de intervenção social. Entendemos que esta é a construção histórica da área e porque, até o presente momento, não encontramos nenhuma proposição que dê conta de definir o campo epistemológico próprio a ela, possibilitando caracterizá-la como prática de intervenção social.

2. Formação acadêmica: buscando na história o entendimento da necessidade de reestruturação curricular na contemporaneidade

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (FREIRE, 2002, p.60).

O momento atual para a Educação Física é de grande expectativa quanto aos rumos que a área tomará com as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Graduação em Educação Física – Resolução 07/04 – (BRASIL, 2004). Nos últimos 15 anos, após a aprovação da Resolução 03/87, as Instituições de Ensino Superior passaram a ter mais autonomia depois que a mesma delimitou que os diversos campos de conhecimento para estruturação curricular seriam definidos por elas. Elas tiveram mais responsabilidade sobre a composição curricular o que desencadeou inúmeras pesquisas, discussões e reflexões sobre o assunto.

Em tempos de efetiva discussão, a reflexão sobre currículo e sobre a dimensão das disciplinas ginásticas é fundamental, já que a Ginástica é um conteúdo clássico da área. Para tanto, faremos agora uma explanação com a pretensão de entender a necessidade de reestruturação curricular na contemporaneidade a partir de uma contextualização histórica dos currículos e do campo de trabalho, privilegiando as disciplinas ginásticas, pois esta área do conhecimento é o foco central do trabalho.

Perpassando a história dos cursos de formação em Educação Física no Brasil, observamos que a Ginástica esteve presente desde o seu início, inclusive na Escola de Educação Física do Exército do Rio de Janeiro, que, posteriormente, influenciou os cursos de formação de profissionais civis da área.

Também se fez presente no primeiro curso civil de ensino superior de formação de professores de Educação Física, que surgiu legalmente em 17 de abril de 1939, pelo Decreto – lei 1212 e recebeu na época o nome de Escola Nacional de Educação Física (CASTELLANI FILHO, 1994). Embora tenha sido a primeira escola civil, de acordo com Faria Júnior (1987, p.17), “desde a sua criação, até agosto de 1946, todos os diretores da ENEFD foram militares – Major Inácio de Freitas Rolim, Capitão Médico Hermínio Ferreira, Capitão Roberto Pessoa e Capitão Antônio Pereira Lyra”. Mas, apesar de servir aos interesses militares e do governo, sua criação trouxe contribuições, pois, como comenta Marinho (1980), veio preencher uma das lacunas educacionais da sociedade, já que, sendo

ela uma escola civil⁴², formaria profissionais para atuar nas escolas, carentes de professores nessa área (prática institucionalizada desde meados do século XIX no Brasil).

Esta escola, que sofreu grande influência militar, serviu de padrão para a formação de outras escolas civis que em pouco tempo, foram criadas em todo país. Percebemos que a instituição militar esteve presente na primeira escola de formação profissional/professores de Educação Física, influenciando o currículo, a escolha dos docentes, entre outras coisas, e também influenciou todos os cursos de formação profissional da área, já que a mesma foi modelo para a criação de todos os cursos que vieram após ela.

Os cursos de preparação profissional que surgiram depois da criação da primeira escola civil (inclusive ela) seguiram um currículo único que foi definido pelo Decreto Lei 1212/39. Por esse Decreto, a Escola Nacional de Educação Física (ENEFD) ministraria os cursos: a) superior de Educação Física; b) normal de Educação Física; c) técnica desportiva; d) treinamento e massagem; e) medicina da Educação Física e dos desportos. O mesmo Decreto estabeleceu as disciplinas a serem ministradas e, o que podemos perceber, é que não havia muita diferença entre os diferentes cursos. Com algumas exceções, os currículos eram idênticos, ou seja, não existia preocupação com a preparação pedagógica, pois os cursos tinham um currículo voltado para formar o técnico desportivo, mesmo que esse profissional fosse trabalhar na escola.

Faria Júnior (1992, p. 234) concorda com isso quando afirma que, “no Brasil, a primeira concepção oficial do profissional civil foi a do ‘técnico em Educação Física e Desportos’”.

⁴² Outro acontecimento não menos importante é que na mesma década de Fundação da ENEFD, “o decreto nº 6.583, de 1-8-1934, do governo do Estado de São Paulo, organizou a escola de Educação Física daquele Estado, adotando-se lá o Regulamento Geral de Educação Física aprovado pelo decreto nº 21.324, de 27 de abril de 1921” (MARINHO, 1981, p.22), escola que hoje é conhecida por Universidade do Estado de São Paulo (USP). Porém, só “em 1958 através da lei (estadual) nº 5.101, de 30 de dezembro de 1958, a Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo foi incorporada ao Sistema Estadual de Ensino Superior” (SILVA, 1983, p. 16). Embora esta escola tenha sido a primeira Escola Civil Superior de Educação Física do Brasil, não foi reconhecida como tal. Acredita-se que os motivos que contribuíram para isso estejam relacionados com o fato desta não ter sido dirigida por militares e, portanto, não servir aos interesses do governo da época. Tal constatação baseia-se nas palavras de Faria Júnior (1992, 227-8) quando diz: a “formação profissional não é um processo neutro em relação a estrutura de desigualdades sociais, na medida em que não articula apenas competência, mas comunica formas de reflexão sobre a profissão, que contém princípios de autoridade, legitimação e controle”.

O mesmo autor salienta que a preocupação com uma formação voltada para o técnico em Educação Física na ENEFD estava intimamente relacionada com o jogo de interesses estadonovistas (FARIA JÚNIOR, 1987). Assim, esse Decreto, que normatizava e orientava os cursos de formação na área, permanece intacto até o desaparecimento do Estado Novo em 1945.

Embora não aconteça nenhuma mudança substancial até o início dos anos de 1960, a partir do Decreto-Lei nº. 8270/45 altera-se a duração dos cursos de dois para três anos. Essa alteração já é um indício da aproximação com os cursos do magistério, pois o elenco das disciplinas do curso é ampliado, evidenciando uma preocupação com a formação de recursos humanos para atuar na escola primária (SILVA, 1983).

Com respeito ao aspecto pedagógico, modificações mais efetivas aconteceram, principalmente na década de 60 do século passado, quando o Conselho Federal de Educação emite o Parecer nº 298/62 que, de acordo com Silva (1983) e Faria Júnior (1987), indicava um currículo mínimo obrigatório para todos os Cursos de Licenciatura e evidenciava a preocupação com a formação pedagógica no Curso de Educação Física. Por conta disso, os mesmos autores salientam que, em 1962, o quadro altera-se para duas formações distintas: o Técnico e o Licenciado. Porém, em 1969, houve uma nova mudança no currículo, transformando as duas formações de profissionais em uma só: o título de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos. E por meio da Resolução nº 69, de 6/11/1969, disciplinas pedagógicas passam a fazer parte do currículo de Educação Física e Desportos. Com isso, o Licenciado em Educação Física passou a ter o mesmo *status* que os demais licenciados da área educacional (OLIVEIRA e DA COSTA, 1999).

Embasada nos dados até aqui apresentados, podemos concluir que, no seu início, a formação profissional em Educação Física vem atender à demanda da falta de profissionais para atuar na escola, já que a Ginástica havia sido incluída no ensino das escolas primárias desde meados do século XIX. O campo de trabalho em evidência era a escola e assim foi por várias décadas.

No entanto, de acordo com Faria Júnior (1987), somente com trinta anos de atraso é que disciplinas pedagógicas, como Didática Geral e da Educação Física, Filosofia, História e Sociologia da Educação Física e dos Desportos, foram incluídas no currículo dos cursos. Dividiram a responsabilidade da formação do licenciado com as disciplinas de conteúdo específico (esportes, ginásticas, lutas, danças, etc.) que sempre existiram nos cursos de formação profissional, fixando-se quase que exclusivamente na técnica, no saber fazer e no saber ensinar.

Destaca que a inclusão das disciplinas pedagógicas nos cursos pouco mudou a forma como os conteúdos específicos eram tratados, não trazendo melhoras significativas para a formação do licenciado. Para Molina Neto (1997, p. 66), “a formação inicial é o período onde os professores se apropriam dos conhecimentos científicos e pedagógicos para enfrentar adequadamente a carreira docente”. E, se nesse período as crenças equivocadas sobre a Educação Física e a escola não forem corrigidas, suas atitudes perdurarão por todo exercício da docência. Desse modo, acreditamos que, apesar do avanço, a simples inclusão de disciplinas pedagógicas não bastou para garantir uma formação de qualidade que forme ao mesmo tempo seres humanos, profissionais e educadores.

O fato é que mesmo assim, essa situação perdurou por quase duas décadas. Somente com a Resolução nº. 3, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação, a comunidade acadêmica de Educação Física mobilizou-se no sentido de oferecer uma nova postura para o ensino superior, coerente com o momento e aspirações atuais da sociedade brasileira.

De acordo com vários autores, como Faria Júnior (1987), Molina Neto (1997), Oliveira e Da Costa (1999), entre outros, na década de 80 do século XX, grandes mudanças aconteceram nos currículos: o curso que antes tinha a duração de três anos passou para quatro anos, compreendendo uma carga horária mínima de 2.880 horas/aula; disciplinas passaram a não mais existir, enquanto outras adentraram no currículo. Talvez uma das mudanças mais importante foi a de que essa Resolução não fixou um currículo mínimo, mas estabeleceu que as Instituições de Ensino Superior nos Cursos de Graduação de Educação Física (bacharelado e ou licenciatura) passariam a ter quatro áreas de

conhecimento como conteúdo (tendo em vista o Parecer 215/87): conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano, conhecimento da sociedade e conhecimento técnico. A discussão curricular passou a ter uma maior flexibilidade.

Com essa Resolução, além de passar a oferecer o bacharelado, a Educação Física tornou-se a única área no Brasil a ter autonomia curricular em nível de graduação. Essa liberdade de constituição curricular e de escolha entre cursos de licenciatura ou bacharelado gerou inúmeros embates. A comunidade acadêmica passou a discutir sobre os novos espaços de atuação que foram sendo construídos no decorrer da história e sobre o fato de que a escola deixou de constituir, senão o maior, o único espaço do mercado de trabalho (OLIVEIRA e DA COSTA, 1999). Mas, provavelmente, devido à tradição do espaço escolar e, com isso, a identidade do profissional de Educação Física como professor/educador, construída historicamente, a maioria dos cursos optou pela licenciatura; poucos foram os cursos que ofereceram também bacharelado, como pode ser comprovado ao analisarmos a relação dos cursos que existem hoje no Centro Esportivo Virtual (CEV).

Na tentativa de dar conta de atender a todos os campos de atuação que o profissional pudesse ter, muitos Cursos de Licenciatura em Educação Física acabaram por optar por uma ‘licenciatura ampliada’⁴³, ou seja, um curso que priorizasse a escola, mas que também formasse profissionais preparados para atuar em outros espaços que não a escola. Essa realidade permanece ainda até hoje, porém com dias contados, porque os cursos não têm dado conta de preparar profissionais para a escola e muito menos para outros campos de atuação. Com o aumento da carga horária para 2880 horas/aula, os conhecimentos biológicos e pedagógicos foram privilegiados e houve uma redução nos conteúdos das técnicas corporais. Essa mudança não melhorou, efetivamente, o preparo para a atuação nas escolas públicas. Serviu para evidenciar os espaços de trabalho criados por conta da vida contemporânea nas comunidades urbanas, sem, contudo preparar, de modo adequado para os mesmos (MOLINA NETO, 1997).

⁴³ De acordo com as novas diretrizes curriculares (Resolução 07/04), esta realidade não mais poderá acontecer, pois estão previstos dois tipos de formação: o licenciado e o graduado.

Entendemos que somente a problemática referente à escola já bastaria para justificar a necessidade de se repensar a forma como estão constituídos os currículos dos cursos de licenciatura hoje, principalmente por ser este o espaço tradicional de intervenção social da área, bem como o espaço em que os conhecimentos específicos poderiam ser democratizados, experienciados, refletidos, ressignificados. Como afirma Bracht (1999, p. 76), nessa perspectiva, “a Educação Física seria responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal de movimento de maneira que nele eles possam agir de forma autônoma e crítica”.

Com relação aos outros campos de atuação, Oliveira e Da Costa (1999) evidenciam que “os cursos de formação não estão atentos aos mercados emergentes e nem tampouco preocupados em oferecer formação diferenciada a seus acadêmicos”. Os mesmos autores ainda destacam que as disciplinas ofertadas que estão em sintonia com os diferentes espaços de trabalho são as que se relacionam com os esportes competitivos com tradição no Brasil e que outros espaços de intervenção do profissional de Educação Física não vêm recebendo o mesmo cuidado. Com isso, corremos o risco de perdê-los, como aconteceu com a massagem, que consistia numa das especializações da área no currículo superior de 1939, então padrão nacional, que evoluiu posteriormente para Fisioterapia e hoje é uma profissão regulamentada de nível superior.

No caso específico das Ginásticas, até mesmo as Ginásticas competitivas não vêm sendo abordadas em toda sua amplitude nos currículos, quando muito encontramos a Ginástica Artística e a Ginástica Rítmica que já têm uma certa tradição no país. Mas outras modalidades de Ginásticas competitivas, que já possuem tradição mundial e algumas até mesmo em nosso país, nem sequer são mencionadas. Pensando em atuação em clubes, academias, prefeituras, podemos afirmar, referendado no estudo de Nunomura (2001), que os cursos no formato que encontramos hoje não dão conta de preparar profissionais para ocupar estes espaços. O que podemos dizer então de outras possibilidades ginásticas que não estão presentes nos currículos e que fazem parte do universo de conhecimento da área como, por exemplo, as ginásticas fisioterápicas, de conscientização corporal, de

condicionamento físico, de demonstração, além das competitivas que não se fazem presentes.

Conforme foi evidenciado, a identidade da área consiste na intervenção social como prática pedagógica (mesmo que não conclusivamente), e esta se ancora em nossos conhecimentos específicos que possuem manifestações clássicas e outras emergentes da cultura de movimento. Dessa forma, é de responsabilidade da formação inicial permitir que os futuros profissionais tenham acesso a esse conhecimento e que adquiram autonomia para dar continuidade em seu processo de formação. Do contrário, corremos o risco, ainda hoje, de termos profissionais que pensam ter adquirido um conteúdo pronto e acabado na graduação, sem que percebam a constante ressignificação que as práticas corporais têm assumido na contemporaneidade.

Existe a necessidade de que continuem e se intensifiquem as discussões e reflexões sobre todos os aspectos concernentes à formação profissional em Educação Física. É imprescindível alertarmos para a necessidade de repensá-la e uma das possíveis intervenções é uma reestruturação curricular.

2.1 As disciplinas ginásticas nos currículos dos cursos de Educação Física

Para abordarmos o tema proposto, é fundamental que iniciemos dizendo que a vivência como sujeitos da história no campo da formação profissional e, em específico, com disciplinas da área de conhecimento da Ginástica nos remete a refletir sobre a própria prática e perceber insatisfações com a forma como estas disciplinas se instalam e se desenvolvem nos currículos das instituições formadoras.

As disciplinas relacionadas com as manifestações Ginásticas estão presentes nos currículos desde a primeira Escola Superior de Educação Física do Brasil. Com a chegada do método Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil nos anos de 1940, a instituição desporto ganhou cada vez mais incentivo e, por consequência, a Ginástica também, já que vinha

passando por um processo de desportivização desde a década de 30, mais precisamente 1938 ou 1939. A manutenção desse conteúdo em forma de disciplina, nas Escolas Superiores de Educação Física, aconteceu, cada vez mais, atendendo apenas a técnica.

No fim dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX, observou-se um abafamento da Educação Física pelo desporto de competição. Os governos militares (entre 1964 e 1985) estimularam o desporto de competição como meio de exaltar a excelência do regime, de promover suas ações e de desviar a atenção de críticas e acusações de violações de direitos humanos vindas principalmente da Europa. Nesse contexto, a figura do técnico desportivo prevalecia sobre a do professor de Educação Física. As demais manifestações ginásticas (não competitivas) e a possibilidade de uma identidade própria do Brasil ficaram cada vez mais distantes e isso permanece até hoje, mesmo com algumas mudanças ocorridas a partir de 1987.

Com a reformulação curricular baseada na Resolução nº 03 de 1987, algumas mudanças aconteceram: uma delas foi a de que a disciplina de Ginástica Rítmica (GR) “passou a figurar em quase todos os cursos fazendo parte da área de Conhecimentos Técnicos” (GAIO, 1996, p. 128). Ainda de acordo com a mesma autora, além desta disciplina integrar o currículo com a denominação “Ginástica Rítmica Desportiva”, outra importante mudança, foi que as suas aulas, em sua maioria, passaram a ser mistas, fato raro até então.

Vale lembrar que, inicialmente, a inclusão da Ginástica Rítmica com seus saberes próprios no currículo da maioria dos cursos de graduação não aconteceu de maneira linear, em forma de disciplina. Primeiramente, seu conteúdo era desenvolvido nas disciplinas de “Rítmica” que passaram a compor o currículo dos cursos de formação profissional da área. Estas disciplinas tratavam dos seguintes conteúdos: Dança, Ginástica Rítmica e fundamentos da Rítmica. Antes da reformulação curricular prevista pela Resolução 03/87, nem todos os cursos de Educação Física tinham a Ginástica Rítmica em seu currículo, pois, até então, ela se fazia presente apenas como conteúdo de outra disciplina (GAIO, 1996).

Uma outra disciplina que faz parte do núcleo das Ginásticas competitivas e que aparece na maioria dos currículos é a Ginástica Artística. Esta disciplina, porém, já se fazia presente antes de 1987. Tanto a Ginástica Rítmica como a Ginástica Artística fazem parte de uma área do conhecimento que foi historicamente produzida e que, portanto, tem relevância cultural. Mas parece que a presença das mesmas nos currículos está mais relacionada ao fato de serem desportos olímpicos (e que além de estarem na mídia, seguem as regras do mercado) do que pelas suas características de movimento, possibilitadoras de experiências que podem dar sentido próprio às ações corporais, proporcionando enriquecimento na formação pessoal do aluno e, também, por sua importância no contexto histórico, social e político do país.

Acreditamos que um dos fatos que contribuiu para esta realidade é que se considera, na estruturação curricular, o quadro de professores existente em cada IES e muitos dos professores que trabalham com a área da Ginástica estiveram envolvidos com as Ginásticas competitivas em sua história de vida (BARBOSA, 1999). O que tem influência direta com a composição curricular.

Outro dado que evidencia este pensamento é o fato de que a Ginástica Rítmica só se torna desporto olímpico em 1984 e logo após, 1987, passa a configurar como disciplina nos currículos. A Ginástica Artística, porque já tinha *status* olímpico antes de 1987, fazia-se presente nos currículos há décadas. Acreditamos nisso porque desde a implantação das mesmas no currículo, elas ocupam lugar dentro da área de Conhecimento Técnico e não são muitas as instituições que exploram esta prática educacional em projetos de intervenção e investigação. Normalmente, são trabalhadas nos moldes do desporto olímpico, mas sem profundidade. Observamos que, na realidade das aulas de Educação Física escolar, elas raramente são desenvolvidas como um dos saberes curriculares. Citamos isso com base nos estudos de Nista-Piccolo (1988) e Barbosa-Rinaldi e Souza (2003).

Talvez isso aconteça porque a presença da GR e da GA, nos currículos após 1987, não representou grande mudança. O trabalho com as disciplinas gímnicas competitivas continuou sendo eminentemente técnico, ligado ao desporto de competição, fracionando o

conhecimento entre as disciplinas e atendendo ao mercado de trabalho que não o da escola, mas da sociedade de consumo e desconsiderando o caráter pedagógico como objetivo principal (BARBOSA, 1999).

Um outro aspecto sobre como se apresentam, atualmente, as disciplinas gímnicas nos currículos, refere-se às mudanças possíveis que aconteceram após 1987. Isto porque, embora os cursos naquele momento histórico tivessem certa autonomia, existiam alguns aspectos que não permitiam determinadas mudanças. Estes diziam respeito, por exemplo, ao quadro docente de cada Instituição de Ensino Superior (IES), bem como às normatizações internas de cada uma delas. Desse modo, as alterações nos currículos foram adequadas às realidades que cada IES apresentava.

Nesse sentido, o que favorece a presença de disciplinas ginásticas competitivas e olímpicas nos cursos, é que, como verificado em nosso estudo de mestrado (BARBOSA, 1999), em geral, os docentes que atuam nas disciplinas ginásticas nas Instituições de Ensino Superior foram atletas ou técnicos de modalidades gímnicas. E, o quadro docente dos cursos influencia, decisivamente, a escolha das disciplinas e construção curricular.

Acreditamos que o modelo de Licenciatura ampliada, existente, hoje, na maioria dos cursos, continua favorecendo a situação encontrada. Isto porque os currículos são idealizados como licenciatura, embora façam parte dele disciplinas fechadas que se afunilam no desporto de competição e nas ginásticas de academia (*fitness*). Os conhecimentos são compartimentalizados e fracionados de acordo com a composição curricular. Tentando dar conta de abarcar todos os conhecimentos específicos técnicos e científicos da área, os currículos acabam por não tratar dos conhecimentos que realmente deveriam se fazer presentes no processo de formação inicial do profissional da área. Buscando atender as exigências estritas do mercado de trabalho e da sociedade de consumo, não forma professores críticos e reflexivos, e sim prepara os mesmos para a (re) produção dos conhecimentos e da sociedade em nossas escolas.

Por outro lado, o atual formato de currículo não abrange os conhecimentos ginásticos específicos e especializados referentes aos demais espaços de intervenção que fazem parte da área. Até mesmo os conhecimentos comuns a todos os campos de atuação da área não vêm sendo tratados como deveriam na formação inicial no formato de licenciatura ampliada. Percebemos que, embora tenham acontecido mudanças, estas não contribuíram no sentido de dar qualidade à formação profissional e garantir condições de legitimar a Ginástica como conteúdo na escola e em outros espaços de intervenção. Mudou a roupa, mas os procedimentos didático-pedagógicos e os conhecimentos, em sua maioria, continuam sendo os mesmos, o caráter eminentemente tecnicista ainda se faz presente nos cursos de formação. Comprovamos estes dados por meio de vários estudos diagnósticos feitos na última década no Brasil, entre eles estão os de Bonetti (1999), Barbosa (1999), Cesário (2001) e Martineli (2001).

Após a reformulação prevista pela Resolução 03/87, que possibilitou que cada instituição tivesse autonomia para constituir seu currículo de acordo com suas necessidades e características culturais, encontramos, atualmente, diferenças nos currículos com relação às disciplinas Ginásticas. Porém, em sua maioria, as disciplinas encontradas são: a Ginástica (ou Ginástica Geral, que assume variadas características de acordo com a Instituição, inclusive a Ginástica de academia), a Ginástica Rítmica Desportiva e a Ginástica Olímpica (ou Artística). E, com certeza, não abarcam o universo de conhecimento próprio à área da Ginástica, estão longe disso.

Não queremos dizer que todo conhecimento historicamente produzido na área da Ginástica deveria ser detalhadamente trabalhado nos cursos de formação inicial do professor/profissional de Educação Física, pois seria um ato de loucura pensar assim. Mas os futuros professores deveriam ter o direito de saber que este conhecimento existe e, com isso, conquistar autonomia para buscá-lo, caso necessitasse em sua atuação docente. Além disso, os conhecimentos que mais se aproximam da realidade escolar e cultural da região deveriam ser priorizados.

O mais preocupante é que, como pudemos observar em nosso estudo de mestrado (BARBOSA, 1999), pelo menos no que se refere ao Estado do Paraná, os docentes das Instituições de Ensino Superior demonstram um conhecimento limitado sobre o assunto, desconhecem a constante produção que tem acontecido na área, bem como as inúmeras manifestações gímnicas que existem no mundo (e muitas delas já com tradição no Brasil), como, por exemplo, a Ginástica Geral que compõe um dos comitês da FIG. Ora, se os docentes não se preocupam em buscar atualização, se não demonstram autonomia na aquisição e construção do conhecimento, se só reproduzem o conhecimento gímnico que está presente no processo de formação profissional há décadas, como poderemos construir uma realidade favorável no que se refere ao conhecimento ginástico na formação profissional? Essa é realmente uma das maiores barreiras a ser vencida na busca de uma formação de qualidade.

Entendemos que, para que o professor possa lançar mão da Ginástica como um saber que, por meio de experiências corporais, possa permitir ao aluno dar sentido às suas ações, possibilitando um enriquecimento em sua formação geral, este deve possuir amplos conhecimentos técnico-científicos, além dos fundamentos didático-metodológicos que o auxiliarão na organização, seleção e sistematização desse conhecimento em suas aulas.

É fundamental que seja revista a forma como os conhecimentos ginásticos aparecem nos currículos, bem como quais são os saberes necessários para uma formação de qualidade. Assim, poderemos participar da construção de uma realidade favorável à legitimação da Ginástica como conteúdo da área. Acreditamos, enfim, que é preciso repensar a existência e permanência das disciplinas Ginásticas e na maneira como elas vêm se estruturando no decorrer da história.

É importante que ocorra uma intervenção no sentido de permitir uma formação que entenda o conhecimento como um processo sempre inacabado, que seja criado um espaço no qual os acadêmicos possam refletir e dar significado próprio aos saberes historicamente produzidos assim como criar e recriar outros a partir dos mesmos e da própria prática, da

própria história de vida e que, em suas futuras jornadas, possam dar conta de serem construtores e não reprodutores de conhecimentos, que sejam sujeitos da história.

3. A reestruturação curricular e os seus aspectos legais: algumas reflexões

Embora o currículo seja apenas um dos fatores determinantes para o ensino da Educação Física e Esportes, requer uma análise profunda e ampla para melhor poder decidir sobre as possibilidades máximas do Movimento Humano no processo de formação humana (KUNZ, 1993, p. 59).

Etimologicamente, a palavra currículo tem suas origens no latim *curriculum*, e significa o ato de correr, curso, atalho. Este é um vocábulo relativamente recente entre nós e, de acordo com Pedra (1997, citado por LIBÂNEO, 1998, p. 56) “há menções do aparecimento do termo currículo em 1633 para caracterizar um plano completo de estudos para a formação de pregadores da reforma calvinista escocesa”. Desse modo, a idéia de currículo de um curso, de sistematização da instrução, teria nascido daí.

Entretanto, uma outra referência sobre as origens do currículo salienta que, somente a partir de 1955, apareceu nos dicionários como conjunto de cursos ensinados numa instituição educacional (OLIVEIRA, 1988). Desde então, esta palavra tem sido usada com enfoque educacional e, em geral, desde o começo do século passado, o termo currículo refere-se ao que se deve ensinar e como se deve ensinar.

No Brasil, as primeiras preocupações com o currículo surgiram nos anos 20 do século XX e, até a década de 80, o campo foi fortemente marcado pela influência americana que tinha a concepção de currículo baseada no paradigma técnico-linear. Este modelo apresentava um viés funcionalista e se desenvolveu, de acordo com Giroux (1997, p.44), “de maneira paralela ao movimento de administração científica dos anos 20” e, os primeiros fundadores do movimento curricular foram Bobbitt e Charters que adotaram, com entusiasmo os princípios de administração científica.

Afirma ainda, que a educação estabelece uma longa e abrangente história de semelhança com a fábrica no campo curricular. A relação estabelecida possibilita ressaltar que a racionalidade técnica presente na fábrica também se manifesta na educação por meio do currículo.

Embora, no Brasil, os currículos tenham sido constituídos a partir de um viés funcionalista, os estudos sobre o tema se iniciaram a partir do movimento denominado de Nova Sociologia do Currículo, que teve como principal autor Michel Young⁴⁴. Tal movimento promove o surgimento das teorias críticas de currículo, as quais procuram compreender a implicação social e política do mesmo, em contraposição à concepção tradicional que foi baseada no paradigma técnico-linear. Nessa área, a maior produção encontrada refere-se ao ensino fundamental e médio e, só nos últimos anos, iniciou-se a efervescência de debates sobre currículos no ensino superior (REIS, 2002).

Ao considerarmos os debates, reflexões e críticas que têm permeado a formação profissional em Educação Física nos últimos 20 anos, veremos que estes ainda apresentam pouca solidez. A grande motivação da maioria dos docentes que atuam nas IES para repensar o currículo tem sido a legalidade, ou melhor, as reestruturações curriculares pelas quais a área tem passado.

De acordo com Mocker (1993, p. 60), a despeito de toda efervescência de debates da época, esta falta de produção de conhecimento sobre o tema fez com que as reformulações curriculares, após a Resolução 03/87, fossem impregnadas pelo “fazer prático” e, portanto tivéssemos uma reconstrução curricular com base em listagem de disciplinas e fundamentada em modelos tecnológicos e behavioristas.

Apesar da concepção dominante, esta Resolução é reconhecida como um importante avanço à área, por ter possibilitado autonomia para que as IES pudessem determinar os “marcos conceituais, os perfis profissionais desejados, elaborar ementas, fixar a carga

⁴⁴ Sua principal obra editada foi *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*, no ano de 1971 (MOREIRA, 1990, citado por REIS, 2002, p. 111).

horária para cada disciplina e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais” (BRASIL, 1987, parágrafo 4º do art. 3º).

Acreditamos que isso tenha acontecido devido ao fato de que os atores que participaram dos debates e da reformulação curricular, ou seja, os docentes das Instituições de Ensino Superior não haviam sido preparados e formados para lidar com a nova situação que se lhes apresentava, já que o governo sempre determinou as ações, os passos a serem tomados. A autonomia de poder discutir o currículo, pensar um projeto pedagógico e, definir qual seria o perfil de profissional desejado era algo novo, desafiador e sem receitas prontas.

Nessa direção, Kelly (1981, p. 124) afirma que “nenhum tipo de mudança ‘pegará’, se não for aceito pelo professor na prática”. De certa forma, foi isso o que aconteceu, além de não termos conseguido avançar o esperado com a reformulação curricular, também tivemos problemas ainda maiores quando o currículo foi colocado em prática, isto porque os atores do espetáculo continuaram a fazer o que já vinha sendo feito, era o caminho conhecido. Faltou que eles estivessem, por inteiro, “envolvidos no processo de mudança” (p. 124), como salienta o mesmo autor.

Relacionada a essa discussão, Freire e Brito (1987, p.49-50) salientam que a dificuldade de uma pessoa romper com uma prática consolidada de repressão, de autoritarismo, nesse caso, por parte do governo que sempre definiu como seria o currículo, está no fato de que “a pessoa que tem sua liberdade (originalidade, espontaneidade, criatividade) bloqueada por processos autoritários familiares e pedagógicos de natureza política, passa a viver como um parasita da liberdade da pessoa que mitifica” e, por causa de sua inércia, tem dificuldades de se envolver em qualquer processo de mudança que não seja autoritário.

Nesse sentido, reconhecemos o quanto foi e é difícil para os docentes que atuam na formação de profissionais de Educação Física romper com certas práticas e passar a serem críticos e reflexivos, já que no seu processo de formação e de atuação profissional não puderam experimentar essa realidade antes. Entendemos que a busca de uma nova prática e

de uma nova estrutura curricular é um grande desafio para os atores desse processo de mudança.

Sobre a construção do currículo, Santomé (1998, p. 25) afirma que este pode ser “organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, idéias, etc.” e podemos perceber que, com a última mudança curricular, não conseguimos avançar nesse sentido. Em nosso estudo de mestrado, foi possível constatar que as disciplinas nos cursos de formação profissional da área continuam sendo trabalhadas de forma a segmentar o conhecimento, portanto não existe interdisciplinaridade. O fazer prático ainda hoje se faz presente tanto no currículo formal, no qual os docentes expressam seus planos de ensino, seus objetivos, avaliações, conteúdos etc., como no currículo oculto, que coloca em prática, as normas e valores aceitos e reconhecidos no processo de escolarização (BARBOSA, 1999).

Na área de formação profissional em Educação Física, é comum encontrarmos estudos, reflexões e debates que buscam respostas para questionamentos sobre o perfil de profissionais que os cursos desejam formar e sobre se devemos continuar ensinando as mesmas coisas e da mesma forma. Tais dúvidas revelam que o que está posto não vai ao encontro do que vem sendo discutido como o ideal para a formação na área. As inquietações e pesquisas continuam e, na tentativa de obter tais respostas, muitos foram os profissionais que se envolveram na construção de propostas de reformulações curriculares como um possível caminho para a superação dos problemas enfrentados pela área.

Ao analisar cinco das propostas que surgiram nos últimos anos, conforme mencionado anteriormente, Reis (2002) chegou à conclusão que estas não apresentavam contribuições significativas para a definição da identidade acadêmico-científica da área e que a necessidade de debates, estudos e encontros científicos continua. Destaca, ainda, a importância da área encontrar um consenso sobre essa identidade, uma vez que é imprescindível, para a formação inicial e continuada, saber que profissional estamos formando.

Depois de muitos encontros e discussões sobre o assunto, no primeiro semestre de 2004, entrou em vigor a Resolução 07/04 (BRASIL, 2004), que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Ela confirma que as orientações específicas para a Licenciatura Plena em Educação Física deverão respeitar os termos definidos nas Resoluções 01 e 02 CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002, das Diretrizes⁴⁵ Curriculares Nacionais para a Formação de professores de Educação Básica.

Nesse sentido, o debate acadêmico atual tem sido permeado por discussões acerca de uma nova estrutura curricular. Dentre os vários pontos organizados para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais presentes na Resolução 07/04, podemos destacar as diferenças que foram estabelecidas para a formação do graduado e do licenciado. A orientação é que deve haver uma formação diferenciada em função dos distintos campos de atuação profissional e esta deve contar com especificidades relativas à sua formação específica.

A defesa da formação diferenciada entre a graduação e a licenciatura, em contradição com a licenciatura ampliada que hoje encontramos, ganha força devido aos novos encaminhamentos que vêm sendo dados pelo Ministério da Educação aos cursos de licenciaturas no Brasil. Neles, alguns cuidados deverão ser tomados quanto aos Cursos de Licenciatura em Educação Física, uma vez que estes deverão seguir as mesmas orientações de todas as outras licenciaturas presentes nas Resoluções 01 e 02 de 2002.

O momento pelo qual a área passa, portanto, é de redefinição curricular, que deverá ser direcionada pelas novas diretrizes de modo que todas as Instituições de Ensino Superior discutam seus novos currículos. Citamos isso no plural porque as novas orientações são de

⁴⁵ Pensamos ser necessário esclarecer que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena, foram aprovadas antes das novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física. Por isso, foi definido que os currículos próprios da licenciatura não deveriam se confundir com o bacharelado e com a antiga formação de professores caracterizada como o modelo 3 + 1, contida no Parecer CNE/CPn° 009/2002 (BRASIL, 2002). Nesse sentido, não seria mais possível que continuasse acontecendo na área da Educação Física o que chamamos de licenciatura ampliada e, depois de muitos debates, ficou decidido por meio da Resolução 07/04 que teremos que ter uma segunda formação, ou melhor, dois cursos: um (licenciatura) para os profissionais que atuam na escola e outro (graduação plena) para os demais campos de atuação da área.

que o licenciado em Educação Física não poderá mais atuar fora da escola. É preciso uma segunda formação para os outros espaços de atuação do profissional da área.

A discussão, nesse momento, centra-se em dois níveis: se as Instituições de Ensino Superior oferecerão os dois cursos (graduação plena e licenciatura plena), e como vão compor seus currículos. Existe, ao mesmo tempo, a preocupação em atender os aspectos legais como, por exemplo: carga horária, número de disciplinas, se haverá um núcleo comum, entre outros e, em buscar uma abordagem curricular que esteja comprometida com a emancipação humana. Como afirma Gimeno Sacristán (2000b, p.107), o currículo “é um objeto social e histórico” possui peculiaridades dentro do sistema educativo que lhe confere importância. Justamente devido a essas peculiaridades e características, não é possível ter um entendimento de currículo desvinculado do contexto no qual ele será desenvolvido.

Desse modo, ao mesmo tempo em que se deve ter uma preocupação com os aspectos técnicos do currículo, devemos nos preocupar com outros relacionados a aspectos sociais e históricos como, por exemplo: buscar dar conta de uma formação que esteja comprometida com a emancipação humana e com as transformações sociais, por meio de uma prática diferenciada; atender à demanda de profissionais na região na qual o curso está inserido; definir as manifestações da cultura corporal que têm relação direta com a cultura da região, entre outros.

É necessária a construção de um currículo que busque preparar os profissionais para enfrentar o fenômeno das transformações sociais e da rapidez de produção e veiculação de conhecimento.

Como afirma Kelly (1981, p. 43), as IES precisam ir além de preparar os profissionais para o mercado de trabalho, necessitam prepará-los para a realidade da transformação social, para buscar mudanças de normas e valores na comunidade. É fundamental que seja oferecido ao futuro profissional “muito mais do que uma seleção da cultura da sociedade tal como existe no tempo em que eles estejam freqüentando escolas, ainda que isto possa ser identificado e definido com bastante clareza para a prática educativa adequada”.

Acreditamos ser necessária a constituição de um currículo que dê conta, ao mesmo tempo, das dimensões técnico-científica, ético-moral e político-social. Para tanto, entendemos que não se deve negar, por completo, o conhecimento técnico presente em nossos currículos, visto que muitos deles construídos nos moldes da ciência positivista, também têm a sua importância. Julgamos que o maior problema está em como são veiculados, daí a ser necessário superar o modelo pedagógico hegemônico de mera transmissão de conhecimentos, em que são apresentados como verdades absolutas e irrefutáveis.

No caso da Ginástica, que é um dos conhecimentos identificadores da área da Educação Física e que possui em seu bojo dimensões culturais, técnico-instrumentais e didático-pedagógicas, antes de se estabelecer quais conhecimentos ginásticos deveriam compor o currículo, seria preciso refletir entre outras questões sobre: O que se compreende por Ginástica? Para quê Ginástica? De que forma a Ginástica educa? Por que e para que produzir saberes ginásticos em Educação Física? Este parece ser um início, um passo para podermos superar o modelo hegemônico de transmissão dos conhecimentos ginásticos, porque permitiria que os docentes que atuam no ensino superior fizessem uma reflexão crítica sobre a própria prática, sobre os conhecimentos que estão sendo trabalhados e como estão sendo. À medida que os futuros profissionais tenham a oportunidade de refletir, criticar e construir conhecimentos, também terão condições de efetuar isso na sua futura própria prática docente.

Gostaríamos de evidenciar que, embora seja indiscutível a importância de um currículo bem estruturado e, por isso é pertinente que estejamos buscando elaborar uma proposta para a área da Ginástica, só isso não basta para produzir o efeito educacional e formativo desejado. Como afirma Charlot (2002, p. 97-98) “as estruturas são importantes, também os meios são importantes, o dinheiro é importante, as políticas são importantes, mas por seus efeitos e conseqüências”. Os efeitos e as conseqüências das mudanças curriculares devem ser avaliados a partir dos desdobramentos que estes produzem nas práticas dos alunos e dos professores. Pode acontecer de termos uma proposta educacional inovadora, crítica, reflexiva, mas com uma prática de exclusão e elitista. Nesse sentido, a construção de um

currículo é tão importante quanto a sua incorporação nos atores do processo, ou seja, docentes e discentes.

O fato é que os cursos de formação profissional em Educação Física deverão, nos próximos anos, passar por uma reestruturação curricular e, embora haja as orientações contidas nas novas Diretrizes Curriculares, cada curso terá uma certa autonomia para compor o seu currículo e tomar as medidas necessárias para intervir numa formação que atenda às necessidades atuais para uma prática pedagógica transformadora. Ainda não sabemos quais serão os rumos que as Instituições de Ensino Superior tomarão, quais serão suas escolhas, mas temos clareza de que, para que haja uma mudança de fato, é preciso que os atores desse processo acolham e reflitam sobre o que representam essas mudanças em sua ação como docente. Salientamos isto baseados no que aconteceu após a reformulação curricular de 1987, pois, como já citamos, ainda hoje são evidentes os sinais da cultura dominante presentes nos currículos e, principalmente, nos saberes e nos procedimentos didático-pedagógicos (metodológicos).

O ensino tem se preocupado mais em preparar mão de obra especializada, a serviço da ordem dominadora, do que voltado aos interesses sociais do homem em geral. À vontade de participar, de saber 'o porquê', 'o para que' e 'em função de que' ante a estrutura educacional é esmagado pelo 'tem que ser' e 'é' (OLIVEIRA, 1988, p. 2).

Contudo, se a área conseguir avançar, dando a devida atenção ao estudo das novas diretrizes, já será enriquecedor, mas, para que isso aconteça, precisa estar comprometida com uma identidade acadêmico-científica que dê conta de romper com a cultura dominante e que seja capaz de perceber e refletir criticamente sobre a constante produção de conhecimento que acontece nos vários campos de atuação do profissional de Educação Física e, inclusive, no da Ginástica.

CAPÍTULO 3

O PERCURSO ESCOLHIDO

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. (FREIRE, 2002, p. 115).

Vários poderiam ser os caminhos para uma tomada de posição, para uma decisão, para uma ruptura. Mas é preciso escolher um deles e buscar respostas para os problemas encontrados durante o percurso da vida de professor pesquisador. Decidimos que esta investigação terá característica qualitativa do tipo descritiva que, segundo Cervo e Bervian (1996, p. 49), “[...] é aquela que observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”.

Nossa opção por uma pesquisa de caráter qualitativo do tipo descritivo se deu tendo em vista o objetivo geral do estudo que é: investigar os saberes gímnicos necessários à atuação profissional para a construção de uma proposta de estruturação da área de conhecimento da Ginástica para os currículos dos Cursos de Educação Física.

A investigação qualitativa em educação e, conseqüentemente em Educação Física, pode ser aplicada quando um programa de formação de professores quer reelaborar o seu currículo, recorrendo a professores para coleta de dados. Desta forma e junto com os sujeitos envolvidos nos programas, é possível compreender o que é que eles consideram ser seus pontos fortes e fracos e, aí, os dados poderão ser usados no desenvolvimento do novo modelo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Na área educacional, a pesquisa qualitativa tem ocupado lugar de destaque provavelmente devido às suas características que parecem ser as mais apropriadas para a área. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), os dados são designados por qualitativos quando:

[...] ricos de pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Por meio da literatura que abarca este tipo de metodologia, percebemos ser um caminho adequado para analisar o fenômeno como um todo sem perder de vista sua subjetividade e, principalmente, a percepção e visão pessoal do pesquisador, já que, de acordo com Thomas e Nelson (2002, p.322), “a característica mais significativa da pesquisa qualitativa é o conteúdo interpretativo em vez de uma preocupação excessiva sobre o procedimento”. A ênfase à interpretação possibilita à pesquisa qualitativa dar o suporte necessário para chegar ao destino esperado, possibilitando entender, com mais exatidão, a realidade. Também está prevista para este estudo a utilização de análise estatística por fazer parte do método a ser utilizado.

Acreditamos que este tipo de abordagem seja a mais apropriada para atender aos objetivos propostos. Para tanto, será utilizado o método Delphi, escolhido dentre as abordagens metodológicas qualitativas utilizadas na área de Educação Física por responder de modo adequado a esta investigação.

O método Delphi “envolve um processo de tomada de decisão em grupo que permite tratar problemas complexos, por meio de debates via questionários que prescindem da presença física dos participantes” (MIRANDA, 1991, p. 33). Este método se caracteriza, principalmente, pela opinião especializada, destinada à obtenção de um consenso sobre um assunto ou assuntos para os quais não se dispõe de dados suficientes ou até mesmo quando esses dados possuem informações contraditórias. Neste método, é feita a escolha de um grupo de especialistas que responderão a uma série de questionários de tal forma que os entrevistados alcancem um consenso relativo sobre o assunto (THOMAS e NELSON,

2002). Este é um dos aspectos que justifica a utilização do método, pois se acredita que a obtenção de opiniões de grupos (peritos ou especialistas) é mais confiável e válida do que a opinião de um único especialista sobre determinado assunto. Na afirmação de Nascimento (1998, p. 88-89), pode ser observado que:

A utilização da técnica Delphi geralmente está relacionada com a busca de uma resposta para um problema que se apresenta em condições de incerteza, com dados insuficientes ou uma teoria incompleta. Nesse sentido, acredita-se que a elaboração de um dispositivo conceitual, embora insatisfatório para suprir na totalidade a lacuna existente enquanto uma teoria esteja sendo desenvolvida, possa permitir a obtenção de informações de especialistas na área.

O método caracteriza-se principalmente por estabelecer um processo controlado de comunicação de grupo no qual os participantes poderão manter ou modificar suas opiniões em diferentes momentos do estudo. O anonimato dos participantes permite que isto aconteça sem constrangimento, além disso, é feita uma apresentação de informações das respostas dos especialistas do grupo, por meio de estatísticas, possibilitando a visualização do ponto de vista da maioria (BRAMANTE, 1988).

Devido ao anonimato dos participantes, existe a ausência de relações interpessoais; por um lado isto se torna positivo na construção do trabalho, facilitando que todos se sintam à vontade para exporem suas contribuições; por outro lado, isto pode ser entendido como uma limitação do estudo na medida em que não existe uma melhor clarificação verbal de algumas informações no retorno das respostas dadas aos participantes. No entanto, segundo Thomas e Nelson (2002, p. 289), “o anonimato é uma característica proeminente do método Delphi e o consenso de especialistas reconhecidos no campo fornece um meio viável de confrontar questões importantes”.

Outro aspecto a ser salientado é que todos os participantes possuem igualdade de participação com relação à produção de idéias e a contribuição para o produto ou decisão final do grupo. O receio de emitir opiniões que sejam divergentes da maioria das respostas é evitado na utilização deste método (NASCIMENTO, 1998). O que realmente o caracteriza é a participação de todos de igual forma, mesmo que não haja consenso para tudo.

De acordo com vários autores, a saber: Thomas e Nelson (2002); Linstone e Turoff (1975); Miranda (1991) e Nascimento (1998), como a abordagem neste tipo de estudo é interativa e não é feita em um único momento, cada interação recebe o nome de *round* ou turno. Normalmente, o processo tem quatro *rounds* ou turnos, mas este número não é obrigatório.

O primeiro estágio é geralmente exploratório. Os especialistas são submetidos a um questionário aberto, podendo expressar suas visões e opiniões sobre várias questões norteadoras. No segundo momento do método, o questionário é devidamente revisado e apresentado aos participantes com o resultado do primeiro round e é solicitado aos participantes que avaliem os resultados obtidos e apresentem suas opiniões no novo questionário. Nessas opiniões, os participantes poderão manifestar-se de diversas formas: indicar concordância ou discordância de acordo com o grau de importância e emitir críticas ou opiniões adicionais entre outras. *Rounds* subsequentes são realizados e são dados aos especialistas resumos dos primeiros resultados, bem como são solicitadas revisões das opiniões e explicações dos membros com idéias mais divergentes ou desviadas do padrão médio do grupo, até que todo consenso possível seja alcançado. Procura-se atingir um consenso não necessariamente unânime entre os especialistas do grupo. O número de *rounds* termina quando o consenso é atingido ou quando se tem informação suficiente sobre a problemática pesquisada. Durante todos os momentos da pesquisa, o trato com o conhecimento a ser produzido deve ser o mais rigoroso possível, valorizando todo o processo desencadeado no percurso da mesma.

De acordo com Linstone e Turoff (1975), este método foi concebido por Olaf Helmer e Normam Dalkey nos anos de 1950 nos Estados Unidos da América. O objetivo original do estudo era obter consensos mais seguros por meio da opinião de um grupo de especialistas, adquirida por meio de uma série de questionários intensivos, com avaliação controlada da opinião. Nos dias de hoje, este método vem sendo empregado com bastante frequência, principalmente nas duas últimas décadas e no seu país de origem. Os estudos em Educação Física, na sua maioria, são teses de doutoramento e procuram prever o futuro da formação profissional em Educação Física no país, buscar dados para avaliação e implementação de

currículos nos cursos de formação profissional e identificar competências necessárias, além de estabelecer objetivos para a atuação profissional. As informações derivadas do método podem constituir-se em valiosos dados para implementação curricular, pois os especialistas procuram prever comportamentos, habilidades e conhecimentos necessários à preparação profissional. Thomas e Nelson (2002, p.289) salientam que o método Delphi é utilizado, muitas vezes, para “determinar a programação do conteúdo curricular, para decidir sobre os objetivos mais importantes de um programa e concordar sobre as melhores abordagens para resolução de problemas”.

Com o intuito de localizar pesquisas realizadas na área de Educação Física que empregaram o método Delphi, foi feito um levantamento em quatro universidades brasileiras que possuem programa de pós-graduação: Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de Santa Maria. Dentre as pesquisas encontradas, algumas se destacam: Munaro (1986), Bramante (1988), Miranda (1991), Perez-Gallardo (1993) e Nascimento (1998).

Munaro (1986) utilizou o método Delphi para caracterizar o perfil ideal que o professor de Educação Física deveria ter para atuar no ensino fundamental e médio. Como resultado do estudo, verificaram-se divergências entre o perfil ideal e o perfil real que orientam os cursos de formação profissional da área. As principais divergências podem ser sintetizadas em: deficiências na formação pedagógica, na competência política, na consolidação de uma consciência crítica e na produção de pesquisas.

Bramante (1988) utilizou o método Delphi em sua tese de doutorado para identificar fatos, eventos e tendências que podem influenciar no desenvolvimento de um currículo de graduação em estudos de recreação e lazer no Brasil. Fizeram parte do estudo especialistas em recreação pública, recreação privada e formadores de recreação e lazer. Os resultados foram discutidos sob as seguintes categorias norteadoras: assuntos políticos, ideológicos e econômicos; características e funções da recreação e lazer; variáveis demográficas; relação entre recreação e lazer e o processo educacional; relação entre recreação e lazer e a

Educação Física e Desportos; questões conceituais e questões de aplicação com respeito à extensão do novo currículo.

Miranda (1991) fez uso do método Delphi em sua dissertação de mestrado para determinar os problemas mais importantes da dança na formação profissional em Educação Física. Os problemas detectados se relacionam com o conteúdo específico da dança, com a carga horária destinada a este fenômeno sócio-cultural nos cursos de formação profissional em Educação Física e, principalmente, as competências necessárias ao professor de dança no desempenho de suas funções docentes.

O intuito de conhecer a concepção dos profissionais que atuam direta ou indiretamente na organização, implementação e estruturação das atividades nas instituições de creche e das próprias pajens que trabalham no atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos foi o objetivo do estudo de Pérez-Gallardo (1993). O autor aplicou o método Delphi em profissionais de diversas áreas de nível superior que atuam direta ou indiretamente na organização, implementação e estruturação de atividades nestas instituições e em pajens que trabalhavam no atendimento de crianças. A discussão baseou-se nas diferenças entre as concepções e contribuições do estudo, com vistas à elucidação de suas implicações no atendimento pré-escolar.

Ainda na área de formação profissional, Nascimento (1998) utilizou o método Delphi para identificar as competências específicas do profissional de Educação Física e Desportos. Fizeram parte do estudo professores mestres e doutores que atuam nos Cursos Superiores de Educação Física e Desportos da Universidade do Porto, Universidade Técnica de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e da Universidade de Madeira.

Percebe-se, dentre os estudos apresentados, a frequência com que esta metodologia é utilizada em pesquisas relacionadas com a formação profissional em Educação Física. Tal constatação justifica a utilização do método Delphi neste estudo e indica que as opiniões de docentes (especialistas) de cursos de formação de professores podem contribuir, de maneira

significativa, para dar suporte ao trabalho e atingir os objetivos propostos. Tomar as idéias desses docentes, valendo-se de sua formação e experiência como ponto central de análise, e buscar novas formas de intervenção na realidade que está posta, é o foco principal deste estudo.

Nesta pesquisa, organizamos o percurso metodológico nos seguintes encaminhamentos: definição dos participantes do estudo, descrição do processo de coleta de dados e organização e tratamento dos dados.

1. Definição dos participantes do estudo⁴⁶

Com o objetivo de definir os participantes do estudo, num primeiro momento, foram definidos critérios para selecionar os docentes que participariam da pesquisa: que tivessem titulação de doutor; que trabalhassem há, no mínimo, dez anos em disciplinas ginásticas em cursos de formação profissional em Educação Física; e que tivessem produções significativas⁴⁷ na área da Ginástica.

No segundo momento, foram enviadas cartas para todos cursos de formação profissional em Educação Física do país, num total de 224 (duzentos e vinte e quatro), solicitando que informassem se havia algum docente com titulação de doutor e com experiência de, no mínimo, dez anos em disciplinas ginásticas em cursos de formação profissional em Educação Física;

O próximo passo foi esperar, por quatro meses, o recebimento das respostas. Dos 224 cursos de formação profissional em Educação Física do Brasil existentes na época, 85 responderam, ou seja 37,95% deles. Entendendo que o prazo havia sido adequado e que a porcentagem de respostas atendia ao objetivo da pesquisa, o período de espera foi

⁴⁶ Foram enviadas cartas para todos os cursos que existiam no período da coleta e os endereços foram encontrados no CEV.

⁴⁷ Como produções significativas, entendemos que os docentes deveriam ter no mínimo três produções relativas à área de conhecimento da Ginástica. Estas poderiam ser em forma de artigos em congressos e/ou periódicos, ou ainda como capítulo de livros. Também consideramos orientações de: projetos de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, monografias de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

encerrado. Nas respostas obtidas, foi possível identificar 26 profissionais com titulação de doutor e com experiência de, no mínimo, dez anos em disciplinas ginásticas.

Posteriormente, verificamos a produção acadêmica dos 26 professores indicados pelos coordenadores dos cursos. A busca foi feita por meio do banco de dados da plataforma Lattes, a qual possibilitou localizar os currículos dos professores e analisar suas produções. A partir da análise dos currículos, foram definidos 13 profissionais para comporem o grupo (painel) de especialistas a ser consultado. A estes professores, foi enviada uma carta, convidando-os a participar do estudo e explicando-lhes a metodologia a ser utilizada. Nessa mesma carta, foi solicitado que respondessem dizendo se aceitavam participar da pesquisa.

Assim, fizeram parte deste estudo 13 professores doutores que trabalham há dez anos ou mais com disciplinas ginásticas e que têm produção significativa na área. Estes representaram os docentes que atuam nos cursos de formação profissional de Educação Física do Brasil. Esta estratégia buscou assegurar que os profissionais que participaram do estudo estivessem comprometidos com as temáticas atuais acerca da problemática a ser discutida.

2. Descrição do processo de coleta dos dados

Foi enviado um questionário – **primeiro instrumento** –, solicitando aos participantes que, ante o objetivo da pesquisa: “construir uma proposta de estruturação da área de conhecimento da Ginástica para os currículos dos Cursos de Educação Física com base nos resultados da investigação sobre os saberes necessários à atuação profissional”, listassem os conhecimentos relativos à área da Ginástica que acreditassem necessários para a atuação do professor de educação física.

Após análise do conteúdo das respostas recebidas do primeiro questionário, foi confeccionado o segundo questionário – **segundo instrumento** – e enviado aos participantes para que tomassem ciência da totalidade das opiniões do grupo e opinassem

ou se posicionassem sobre as respostas obtidas no primeiro questionário. No segundo momento, os participantes da pesquisa atribuíram grau de importância (nenhuma=0, muito pequena=1, pequena=2, razoável=3, grande=4 e, muito grande=5) a cada conhecimento listado.

Da análise dos questionários respondidos no segundo momento, foram destacados 55 conhecimentos que obtiveram mediana e moda igual ou superior a quatro na valoração atribuída. A partir do segundo instrumento, foi elaborado o terceiro – **terceiro instrumento** – que refletia as respostas dos participantes e cuja elaboração foi baseada na estatística descritiva. Este foi encaminhado aos participantes da pesquisa para que, novamente, atribuísem grau de importância (nenhuma=0, muito pequena=1, pequena=2, razoável=3, grande=4 e muito grande=5) a cada um dos 55 conhecimentos listados no terceiro questionário.

Num primeiro momento, o nível de consenso esperado era que todos os conhecimentos possuísem, além da mediana e da moda, a média igual ou superior a quatro na importância atribuída, além de desvio padrão baixo. Contudo, devido ao fato da amostragem ser pequena, ou melhor, ser praticamente a população, chegamos à conclusão de que deveríamos ter como consenso esperado a mediana e a moda com importância atribuída superior a quatro.

O período de coleta estava previsto para durar três meses, mas teve atraso de um mês devido ao recebimento tardio das respostas do terceiro questionário por parte de cinco participantes da pesquisa. Começou em setembro de 2003 e terminou em janeiro de 2004.

3. Organização e tratamento dos dados coletados

Os dados foram tratados por análise estatística descritiva que, de acordo com Bussab e Morettin (1987), “tem por objetivo a coleta, redução, análise e modelagem dos dados, a partir do que, finalmente, faz-se a inferência para uma população, da qual os dados (a amostra) foram obtidos” e, também, mediante a metodologia proposta por Bardin (1977),

na qual a análise de conteúdo é entendida “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). De acordo com o mesmo autor, a análise de conteúdo passa por três fases diferenciadas: a) a pré-análise; b) a exploração do material e o tratamento dos resultados; e c) a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização, cujo objetivo consiste em operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais a fim de estruturar um esquema preciso de desenvolvimento das operações seguintes num plano de análise. A exploração do material acontece após os procedimentos de pré-análise e administra, de modo sistemático, as decisões previamente tomadas. No tratamento dos resultados, utiliza-se a codificação, que permite a transformação dos dados em unidades (registro ou significado) de maneira sistemática, podendo alcançar uma representação do conteúdo ou da sua expressão, esclarecendo ao pesquisador as características do texto. Estas unidades são:

a) Unidade de registro ou de significado, considerada por Bardin (1977, p.104) como “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização”. Como as mais usadas, podem ser citadas a palavra, o tema, o personagem, o objeto, o acontecimento e o documento,

b) Unidade de contexto, maior que a unidade de registro ou significado, cuja função é facilitar a compreensão no processo de codificação da primeira.

Neste trabalho, utilizamos tanto a unidade de registro como a unidade de contexto na análise dos dados coletados. Este procedimento permitiu a construção de quadros de resultados, com o objetivo de condensar e revelar as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 1977, p. 101), facilitando a inferência e interpretação dos resultados de acordo com os objetivos estabelecidos.

Neste estudo, optamos pela Categorização ou Análise Categorical. Dentre as várias possibilidades de categorização, objetivamos uma análise temática que “consiste em

descobrir núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN,1977, p. 105).

Tendo como base as orientações acima apresentadas, adotamos os seguintes passos: 1. Levantamento das unidades de registro ou significado dos depoimentos coletados; 2. Categorização; 3. Síntese das unidades de registro em cada categoria; e 4. Inferência e Interpretação dos resultados.

Para atender nossos objetivos e com base no que foi evidenciado nos questionários, foram estipuladas unidades de significado e categorias que orientam, mas não, necessariamente, limitam, a análise dos dados. As unidades de significado e categorias orientadoras serão apresentadas em quadros, os quais foram interpretados e reforçados, muitas vezes, com a transcrição de trechos das respostas dos docentes, evitando, assim, desvios de interpretação.

CAPÍTULO 4

PROPOSTA DE ESTRUTURAÇÃO DA ÁREA DE CONHECIMENTO DA GINÁSTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2002, p. 32).

Neste capítulo, os resultados da investigação são abordados a partir da descrição dos dados coletados por meio do método *Delphi*. Estes indicam os conhecimentos gímnicos necessários à atuação do professor/profissional de Educação Física, que foram apresentados pelos participantes do estudo. Os dados serão discutidos com base no olhar da pesquisadora e do referencial teórico que sustenta o estudo.

Nesse sentido, apresentamos uma proposta de estruturação da área de conhecimento da Ginástica para os currículos dos cursos de Educação Física (licenciatura e graduação). Ao ser construída, reflete os limites e as possibilidades encontrados: na coleta dos dados e nas novas diretrizes curriculares para a área. Também, apontamos possíveis caminhos para o trato com o conhecimento na formação de professores, tendo em vista que as necessidades sociais atuais pedem novas exigências educacionais e, como consequência, sugerem às universidades um novo professor, capaz de lidar com as novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação.

Mas, antes de apresentarmos nossa proposta, gostaríamos de expressar algumas inquietações que emergiram na construção deste estudo. Durante o percurso de nossa investigação, sentimos que seria necessário salientarmos que, embora nossa opção investigativa tenha sido a de focar a área de conhecimento da Ginástica, temos clareza de que ela faz parte de um complexo maior que é a formação do professor/profissional de

Educação Física e, por isso, deve estar articulada com o projeto pedagógico do curso em questão que, por sua vez, deve estar de acordo com as orientações da Instituição de Ensino Superior a qual pertence, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (Parecer nº. CNE/CP 009/2001) e com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física (Parecer nº. CNE/CES 0058/2004). Isto porque, como afirma Gimeno Sacristán (2000b, p.192), a aprendizagem dos conhecimentos que compõem um currículo é “como um todo holístico, que é algo mais do que a soma das partes”. Entendemos que cada disciplina ou campo de conhecimento deve estar em consonância com a proposta do curso, enfim, com o perfil de profissional que o mesmo deseja formar e de acordo com a orientação epistemológica de seu currículo.

O que também contribui para justificar nosso estudo é o atual processo de reestruturação por que passam os cursos de formação profissional em Educação Física. Em momentos como este, a área se dedica, mais intensamente em analisar e refletir sobre as decisões científicas e pedagógicas a serem tomadas, porque estas deverão orientar toda a formação do licenciado e do graduado em Educação Física.

Sobre o assunto, Cortella (1998, p.13 e 14) afirma que é necessário repensar os fundamentos da articulação entre Educação, Epistemologia e Política, com a finalidade de “embasar um caminho que permita avanços significativos na construção de propostas pedagógicas e políticas de formação de educadores menos inadequadas para um embate social inovador”. Entendemos, então, que este momento é propício para estarmos repensando a articulação entre Educação, Educação Física, Ginástica, Epistemologia e Política para contribuir com a construção e sustentabilidade de uma formação docente/profissional mais adequada.

Atualmente, de acordo com o Parecer nº CNE/CP 009, o cenário da formação de professores reflete um preparo inadequado “cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (BRASIL, 2002, p. 3). A

orientação deste parecer é que ocorram profundas mudanças em aspectos essenciais para a formação de professores, entre elas estão uma nova definição e estruturação dos conhecimentos necessários para a atuação do professor e a relação destes com as escolas e os sistemas de ensino, de modo a assegurar uma preparação adequada.

Entendemos que para que isso aconteça um dos possíveis caminhos é a construção de um currículo diferenciado e, de acordo com Kelly (1981, p.73), algumas mudanças já têm acontecido nesse sentido: no lugar de um currículo compartimentalizado, outro de caráter integrado, da unicidade para a diversidade, da preocupação com o conhecimento puro para a preocupação com sua aplicação, da profundidade para a extensão, da especialização que salienta a diferença, para a generalização que destaca a comunhão.

Desse modo, os conhecimentos históricos e socialmente construídos deveriam ser organizados no currículo de maneira a se integrarem e serem, portanto, trabalhados interdisciplinarmente para que os propósitos educacionais contemporâneos sejam alcançados. Sobre o assunto, Torres Santomé (1998, p.73) salienta que esta forma de organizar o conhecimento tem “um grande poder estruturador, pois os conceitos, contextos teóricos, procedimentos, etc., enfrentados pelos alunos, encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas”. Esta seria uma forma de trabalho na qual os futuros professores poderiam visualizar e perceber com mais facilidade a não fragmentação dos conhecimentos que compõem a sua formação. Poderiam entender a complexidade destes que, mesmo possuindo especificidades, se relacionam com outras áreas do conhecimento.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000b, p.190) lembra que cada área do currículo possui suas especificidades, porque “como forma de conhecimento e de experiência particular que é, coloca problemas particulares a respeito, pois a relevância educativa de cada uma delas destaca aspectos singulares”. Nesse caso, é importante salientar que, mesmo que haja a interdisciplinariedade na integração dos conhecimentos, ainda assim, continuarão existindo peculiaridades nas diferentes áreas do conhecimento, o que justifica a importância de estudos que venham fortalecê-las.

Sobre o assunto, Kelly (1981, p.74) entende que “parece não haver base para a suposição de que um currículo integrado leve necessariamente à erosão dos especialismos ou a qualquer perda de rigor ou de qualidade de aprendizagem”. Até mesmo porque é preciso que se evite a volta ao generalismo no ensino e que toda e qualquer integração de disciplinas seja feita “por professores que tenham, pelo menos, maior perícia em suas áreas, visto que uma maior compreensão do que a matéria de ensino tem a oferecer na educação total da criança se torna necessária tão logo se comece a tentar integrá-la com outras matérias” (p. 74).

Torres Santomé (1998) afirma que a riqueza de um trabalho interdisciplinar estaria, sobretudo, condicionada aos níveis de conhecimento e experiência das pessoas que integram a equipe, ou melhor, ao corpo docente e discente que constrói o processo educativo. Por mais que a visão instrumental do conhecimento seja criticada na atualidade, Kelly (1981, p.71) lembra que “é difícil entender o que seja conhecimento se não for instrumental para os propósitos do homem, individual ou coletivamente considerado”.

É preciso evitar o conhecimento inerte e apresentado aos alunos como se tivesse um fim em si mesmo, é necessário que o educando adquira uma posição mais confortável, na qual “possa organizar seu conhecimento de formas significativas para ele e para a sociedade. É essa a razão de ser das reivindicações no sentido de que a educação seja considerada como um relacionamento dialético entre o aluno e o ambiente” (KELLY, 1981, p.71).

Nossa preocupação, ao fazer essa abordagem, é porque entendemos que não podemos cair no esvaziamento do conhecimento, haja vista que este pode contribuir para o processo de proletarização e desqualificação profissional, o que desarma o futuro professor e os alunos de possíveis confrontos com o que está posto pela sociedade capitalista. E, impossibilita que haja um rompimento com um processo civilizatório desumano. Precisamos pensar nos conhecimentos técnico-instrumentais e didático-pedagógicos de maneira não fragmentada, é por meio deles que o professor poderá ter condições de perceber, na sua prática pedagógica, quais são os obstáculos que emergem e impedem ou atrapalham uma atuação competente. E, só assim, poderá refletir criticamente sobre a sua própria prática e sobre as

que estão à sua volta, ou seja, sobre a coletividade do processo educativo do meio social no qual está inserido em sua profissão (quer seja na escola ou fora dela).

Libâneo (2001, p. 77) defende que, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos na formação dos professores, é preciso que haja “formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença”. Acrescenta que os avanços científicos e tecnológicos contemporâneos, “a globalização da sociedade, a mudança dos processos de produção e suas conseqüências na educação, trazem novas exigências à formação de professores, agregadas às que já se punham até o momento” (p.76). É preciso estarmos atentos a esse novo momento que vivemos, em especial no que diz respeito ao conhecimento, pois este processo “ao mesmo tempo que traz benefícios à humanidade pelo crescente avanço científico e tecnológico é, também, fator de ampliação da exclusão social” (LIBÂNEO, 2001, p.76). Isto porque o processo de produção do conhecimento e de sua veiculação é muito rápido, mas somente para os que têm acesso a ele. E estes não são a maioria da população.

Acreditamos que a profissão docente deve abandonar o paradigma educacional vigente que predominou no século XIX e XX, de mera transmissão de conhecimento acadêmico. Tornou-se inteiramente obsoleto para a formação de futuros cidadãos de uma sociedade que se quer: democrática, plural, participativa, solidária e integradora. É necessário garantir que os alunos tenham acesso “ao conhecimento universal acumulado e possam dele se apropriar sem que esse acesso seja impositivo nem restrito a uma formação erudita (sem relação com sua existência social e individual)” (CORTELLA, 1998, p. 15).

Desse modo, buscamos apresentar uma proposta para a área de conhecimento da Ginástica na formação do professor/profissional de Educação Física que caminhe na direção de proporcionar uma formação sólida, mas, sobretudo, emancipatória. Para tanto, ao mesmo tempo em que apresentamos os conhecimentos gímnicos a serem contemplados no currículo, também estabelecemos uma discussão sobre as possibilidades e limites de tratar esse conhecimento na formação inicial.

1. Apresentação dos dados

Ao analisarmos a manutenção ou alteração das opiniões do grupo de especialistas (dos docentes que participaram da pesquisa) quanto à importância atribuída aos conhecimentos listados no segundo instrumento (anexo quatro) da coleta de dados, que foram em número de 93, constatamos que 55 conhecimentos, ou seja, 59,14% das opiniões foram mantidas no terceiro momento da pesquisa. De acordo com a moda e a mediana, receberam quatro ou mais como grau de importância, o que significa que foram avaliados como conhecimentos de grande ou muito grande importância para a formação do professor/profissional de Educação Física. E, 38 conhecimentos, ou seja, 40,86%, foram considerados com importância igual ou menor que três, o que significa que foram considerados como razoável, pequena, muito pequena ou nenhuma importância para a formação na área. Como o critério estabelecido, para que se considerasse consenso, foi que os conhecimentos deveriam receber grau de importância igual ou superior a quatro, estes últimos foram descartados.

Desse modo, o terceiro instrumento foi construído com 55 conhecimentos listados e, novamente, os participantes do estudo puderam se manifestar com relação ao grau de importância dos mesmos, ratificando ou anulando a opinião anteriormente dada. Da análise do terceiro instrumento, 14 conhecimentos, ou seja 25,45%, foram descartados e restaram 41 (quarenta e um) que receberam a avaliação de grande ou muito grande importância, ou seja, 74,55% dos conhecimentos foram mantidos. Estes representam o consenso obtido, por meio da coleta de dados, com relação aos conhecimentos gímnicos necessários para a atuação do professor/profissional de Educação Física.

Entendemos que o consenso esperado foi alcançado porque pudemos verificar que mediante a seqüência de valoração dos conhecimentos obtida nas oportunidades em que os especialistas tiveram para reavaliar a sua opinião, após tomar ciência dos conhecimentos listados em cada instrumento, a opinião do grupo, foi levada em consideração. No segundo e terceiro instrumentos, os especialistas puderam mudar de opinião, ou seja, ao perceber que o conhecimento que tinham avaliado como de pouca importância, tinha sido

considerado como importante ou muito importante pelo grupo ou vice-versa, estes, muitas vezes, mudaram de idéia. Este fato sugere que os especialistas interagiram com a opinião do grupo, muito embora nem todos tenham apresentado a mesma atitude. Um exemplo disso encontra-se no terceiro questionário, um docente analisou apenas um conhecimento com grau de importância quatro, desconsiderando a opinião de todo grupo. Neste caso em especial, os conhecimentos listados no segundo questionário por este participante da pesquisa foram avaliados pelo grupo como não sendo relevante para a formação e, portanto, o que deve ter acontecido foi um choque de idéias dele com os demais participantes. Mas esta situação se apresentou como um caso isolado e não interferiu no consenso.

Vale ressaltar que, no segundo instrumento, foi deixado um espaço para que os especialistas expressassem os motivos pelos quais atribuíram grau de importância menor ou igual a três. Neste, apenas dois docentes o utilizaram para justificar o descarte de 40,86% dos conhecimentos listados por meio do primeiro instrumento e, com base nas respostas dos mesmos, construímos o quadro 1.

Quadro 1 – Unidades de significado e frequência dos motivos pelos quais os especialistas justificaram ter atribuído baixo nível de significância a 40,86% dos conhecimentos listados no segundo instrumento.

Nº	Unidades de significado	Frequência
1	Não são conhecimentos específicos da Ginástica e sim da EF como um todo, ou mais próximos de outra área do conhecimento.	1
2	Conhecimentos descritos com falta de objetividade e clareza.	3
3	Não acrescentam nada à formação.	1
4	Conhecimentos que partem de visão instrumental da Educação Física.	1

Muito embora apenas dois especialistas tenham se manifestado, as respostas indicam o envolvimento de todos com a pesquisa e comprometimento com a área. Pudemos perceber que, para que as respostas fossem dadas, os participantes da pesquisa, generosamente, empregaram parte do seu tempo para refletir de forma cuidadosa sobre o objetivo da mesma e, assim, atribuir a importância devida somente para os conhecimentos que a sua prática e experiência acadêmica permitiam.

Salientamos isso porque os motivos listados por dois especialistas no segundo instrumento, repetem-se no terceiro e último instrumento, na fala de 11 especialistas sem que os mesmos tivessem tido acesso à opinião dos dois participantes da pesquisa registrada no segundo instrumento. O que indica que, muito provavelmente, os motivos pelos quais os conhecimentos foram descartados no terceiro instrumento foram os mesmos do descarte do segundo instrumento. Por isso, optamos por discutir, concomitantemente, os dados do quadro 1 acima apresentado e do quadro 2 que traz os motivos pelos quais os especialistas justificaram ter atribuído baixo nível de significância a 25,45% dos conhecimentos listados no terceiro instrumento.

Quadro 2 – Unidades de significado e frequência dos motivos pelos quais os especialistas justificaram ter atribuído baixo nível de significância a uma parte dos conhecimentos expressos no terceiro instrumento.

Nº	Unidades de significado	Frequência
1	Não são conhecimentos específicos da Ginástica e sim da EF como um todo, ou mais próximos de outra área do conhecimento.	13
2	Conhecimentos descritos com falta de objetividade e clareza.	5
3	Não acrescentam nada à formação.	1
4	Conhecimentos que partem de visão instrumental da Educação Física.	5
5	Superposição de conhecimentos.	4
6	Aspectos importantes que devem permear toda formação.	2

As justificativas dadas pelos participantes do estudo, ao atribuírem razoável, pequena, muito pequena ou nenhuma importância aos conhecimentos que foram desconsiderados do segundo instrumento para o terceiro e deste para o consenso do grupo, versaram sobre aspectos diferentes, mas que em geral se relacionavam. O que aparece por primeiro no quadro 1 e no quadro 2 e que tem a maior frequência fundamenta a resposta dos especialistas com o seguinte discurso: não são conhecimentos específicos da Ginástica, estão mais próximos de outra área do conhecimento.

Ainda sobre o assunto, alguns especialistas complementam que são conhecimentos relevantes para a formação, e por isso é importante que dela façam parte. Informam, porém, que não devem ser tratados com exclusividade nas disciplinas gímnicas, devendo ser trabalhados pela via da interdisciplinaridade.

Relacionada a esta unidade de significado, encontramos outra que justifica a avaliação dada a alguns conhecimentos da seguinte forma: são aspectos importantes que devem permear toda formação. Isto significa que não deve haver fragmentação de conhecimento, que, por mais que uma disciplina em determinado momento esteja focando um conhecimento gímnico, é preciso que os alunos tenham a oportunidade de saber todas as inter-relações que existem deste com as demais áreas do conhecimento.

Aliado a este pensamento, encontramos uma outra justificativa que se faz presente nos quadros 1 e 2 quando afirma que: são conhecimentos que partem de uma visão instrumental da Educação Física. Os especialistas justificam que, nestes conhecimentos, não ficou claro que eles não estariam sendo fragmentados e a importância deles para a atuação do professor só se concretizaria se estes estivessem vinculados a aspectos que favorecessem uma educação emancipatória. Isto quer dizer que o problema está na forma como serão trabalhados, pois um mesmo conhecimento pode ser visto de forma linear e simplista ou contextualizado histórica e socialmente e vislumbrado pela ótica da interdisciplinaridade. Vale dizer que esta justificativa recebeu a segunda maior frequência de respostas e que todas as três, até agora apresentadas, possuem idêntica relação teórica, ou melhor, fazem uso da mesma fundamentação.

Uma outra justificativa, encontrada nos quadros 1 e 2 e, que apresentou significativa frequência, foi a de que alguns conhecimentos listados foram descritos com falta de objetividade e clareza. Desse modo, não foi possível atribuir grande ou muito grande importância por falta de entendimento do que tratavam.

Apareceu uma outra justificativa afirmando que alguns conhecimentos listados não acrescentariam nada à atuação do professor/profissional, sendo uma posição que está muito provavelmente vinculada a um posicionamento acadêmico dos especialistas. Estes acrescentam que os conhecimentos assumem uma característica apenas de caráter circunstancial e temporal.

Por fim, alguns especialistas deixaram de atribuir grande ou muito grande importância por acreditarem que alguns conhecimentos estavam duplicados, ou seja, uma vez que já haviam atribuído este grau de importância em um conhecimento correlato, desconsideraram os demais.

Por meio das justificativas apresentadas pelos participantes da pesquisa, pudemos perceber que, na opinião dos mesmos, a maioria dos conhecimentos que foi descartada no segundo e terceiro instrumentos deveria ser contemplada na formação do professor/profissional de Educação Física. Entretanto, deve ser priorizada em outras disciplinas e permear as de caráter gímnico. A importância foi atribuída buscando estabelecer prioridades para estas disciplinas, uma vez que o universo de conhecimento da área da Ginástica é bastante abrangente e não seria possível abarcar todo ele.

Desse modo, apresentamos, a seguir, no quadro 3, os conhecimentos gímnicos escolhidos como necessários à atuação do professor/profissional de Educação Física por meio do consenso obtido a partir das respostas dos participantes do estudo que constituiu o grupo de especialistas.

Quadro 3 – Conhecimentos gímnicos necessários para a atuação do professor/profissional de Educação Física a partir do depoimento dos docentes participantes do estudo

Nº	Conhecimentos	Mo	Md
1	Conhecimentos históricos, sociais e culturais das manifestações gímnicas.	5	5
2	Conhecimentos das metodologias da Educação Física e Esportes aplicados às manifestações gímnicas.	5	4
3	Conhecimentos das áreas de desenvolvimento motor e aprendizagem motora nas manifestações gímnicas.	4	4
4	Conhecimentos técnicos das manifestações gímnicas.	5	5
5	Habilidades e destrezas corporais, com materiais, em aparelhos e com materiais alternativos.	4	4
6	Ginástica em academias e no segmento não formal.	4	4
7	Criatividade: estímulo à criatividade corporal (motora/motricia) e criatividade na confecção de materiais alternativos.	4	4
8	Estilos de ensino e intervenções pedagógicas em Ginástica.	4	4
9	Ginástica Geral com base em quatro pilares: dança, ginástica artística, ginástica rítmica desportiva e folclore.	5	4

10	A relação entre Educação, Educação Física e Ginástica	5	4
11	Como a Ginástica pode tornar-se um componente vital para o ser humano (os valores humanos, os processos da transformação, a teoria do fluxo, a motivação, a consciência corporal, reflexão, crítica e criação).	4	4
12	Aspectos evolutivos da Ginástica: a educação, a prevenção e a terapia; arte e ciência; aspectos formativos, lúdicos, expressivos, desportivos, agônicos e terapêuticos; e do natural ao construído, do construído ao natural.	5	4
13	A Ginástica sob a ótica da Corporeidade: funções ou objetivos (transicionalidade - fusão, autonomia e identidade; holismo; vitalidade e motividade; ludicidade; expressividade; criatividade; liberdade; responsabilidade; compartilhamento; motricidade).	4	4
14	A Ginástica sob a ótica da transdisciplinaridade: funções ou objetivos (a diversidade; a transcendência; a estrutura; o dinamismo; a dialética; a ecologia).	4	4
15	O movimento ginástico: capacidades perceptivas; capacidades físicas; habilidades motoras; técnicas de movimento; qualidades de movimento.	4	4
16	As Ginásticas: Ginástica Formativa: geral e específica, natural e construída, em ambientes fechados e ao ar livre; Ginástica Holística; Ginástica Postural; Ginástica Laboral; Ginástica Respiratória; Antiginaástica; Ginástica Estética; Ginástica Terapêutica; GRD; GA; Ginástica Acrobática; Ginástica Aeróbica; Hidroginástica; Matroginástica; Macroginástica, para a terceira idade; Trampolim Acrobático; Ginástica Comunitária; Ginástica-jazz; Ginástica Sueca; Ginástica Orgânica; Ginástica Natural; Ginástica Integrativa, Ginástica Especial e as Ginásticas de origem oriental e marcial.	5	4
17	A integração da ginástica com outras culturas de movimento: dança, esporte, jogo, luta, mímica e brincadeira.	5	4
18	As formas de aplicação da Ginástica: individuais, duplas, pequenos e grandes grupos; em formas geométricas e em circuito; com e sem materiais; com e sem música ou percussão; de forma espontânea e orientada; em espelho; contra e a favor de uma resistência (pessoas ou objetos); de acordo com a idade, experiência e necessidades e interesses.	5	5
19	Ginástica para quê? (Lazer, Saúde, Condicionamento físico, Estética, Performance, Esporte, Recuperação).	4	4
20	Conceitos básicos de Capacidades Físicas e Habilidades Motoras.	4	4
21	Amplas vivências pessoais nos diferentes elementos da cultura corporal: Ginásticas (GA, Acrobática, GR, GG); dança; jogos e brincadeiras; experiências nas artes plásticas, cênicas e musicais.	4	4
22	Forte embasamento teórico, que permita atuar em qualquer âmbito da Educação Física (Vivência, Prática ou Treino), tendo a autonomia de intervir da forma mais adequada e necessária no contexto em que ele desenvolve sua atuação profissional.	5	4
23	Determinar os conteúdos acadêmicos que fundamentam a atuação profissional e, principalmente, qual é a filosofia que serve como modelo norteador. De preferência, uma visão humanista que vise criar a	5	4

	autonomia nos alunos, formando seres críticos e sensíveis o suficiente para ter preocupações sociais e força necessária para levar a cabo atuações dentro da sociedade que permitam superar os problemas que impedem o seu desenvolvimento.		
24	Domínio de conhecimentos gerais sobre os seres humanos em atividade compartilhados por outras manifestações da Ginástica: GA, GG, GR.	5	4
25	Análise das contribuições que as manifestações ginásticas poderiam oferecer aos praticantes nas diversas faixas etárias: infância, adolescência, idade adulta jovem, madura e idosa.	4	4
26	Análise de modelos pedagógicos compatíveis com a aprendizagem significativa da Ginástica para os alunos, enfatizando que os conhecimentos já presentes sejam o ponto de partida para a aprendizagem, com situações em que novos conhecimentos sejam construídos a partir daí.	5	4
27	A Ginástica, entendida no contexto da epistemologia da própria Educação Física.		
28	Identificar os conceitos existentes na literatura relativos à Ginástica e adotar ou criar um conceito de Ginástica. Observar a partir do conceito definido de Ginástica, quais ou que situações se aproximam do conceito. Atuar sobre essas situações utilizando como referencial o conceito adotado.	4	4
29	Normas de segurança das seguintes manifestações ginásticas: Ginástica Olímpica; Ginástica Geral: com e sem aparelhos; Ginástica de Academia; Ginástica Aeróbica; Ginástica Rítmica Desportiva; Ginástica Acrobática; Trampolim Acrobático.	4	4
30	Conhecimentos didáticos, teóricos e práticos, biomecânicos-cinesiológicos, relativos às cotidianas atividades docentes, atinentes às diversas formas de ensinar-desenvolver – métodos, técnicas, estilos, procedimentos – atividades com a exercitação ginástica com diferentes populações, objetivos, faixas etárias e materiais-tecnológicas.	5	4
31	Conhecimentos de fundamentos rítmicos e de possibilidades do uso da cultura erudita e popular, para interligação da Ginástica com elementos rítmicos tradicionais regionais e nacionais, coreografados.	5	4
32	Conhecimentos de métodos e técnicas de pesquisa, tanto no âmbito das ciências humanas-sociais (como as voltadas para a Pedagogia, Antropologia ou Administração-Economia), como no âmbito das ciências biológicas (como as vinculadas à Fisiologia, Bioquímica ou Biomecânica), necessárias para elaborações e criação de novidades científicas no campo da Ginástica.	4	4
33	Conhecimentos de uso prático de tecnologias e aparelhos ginásticos, inerentes aos processos de ensino-desenvolvimento de atividades ginásticas.	4	4
34	Conhecer a história da Ginástica, a sua relação com a Educação Física, conhecer a maneira como ela foi introduzida na escola, com que visão, influenciada pelo quê e por quem, para que se possa compreender a sua evolução.	5	4

35	Saber que a confusa interpretação existente entre Ginástica e Educação Física gerou uma sub-área que enfoca a Ginástica como instrumento de condicionamento físico. Quanto a isso, discutir as diferentes propostas que têm sido lançadas no mercado, seus aspectos positivos e negativos, os modismos, a busca do corpo perfeito imposto pela sociedade vigente e, ainda, aproveitar-se desse tema para oferecer leituras, seguidas de debates, sobre a questão da corporeidade na dimensão da Ginástica.	5	4
36	A Ginástica escolar e suas possibilidades, contemplando a Ginástica Competitiva e a Demonstrativa permitindo que os alunos tenham noções básicas de algumas modalidades competitivas como GA, GR (masculina e feminina), Acrobática e a Ginástica Aeróbica, por meio de vivências dos elementos corporais, acrobáticos e ginásticos, com e nos aparelhos específicos, levantando as diversificações que eles podem oferecer. A partir desse conhecimento avançar nas modalidades geradas por essas e ainda conhecer propostas de Trampolim Acrobático, Rope Skipping, Tumbling e outros... Portanto, é preciso aprender sobre as modalidades olímpicas e não olímpicas e a partir dessa discussão ter contato com a única de caráter demonstrativo que é a Ginástica Geral.	5	4
37	Conhecer sobre ritmo e sua sincronização com o movimento gímnico.	5	4
38	Conhecer sobre as questões da construção de materiais adaptados à prática da Ginástica ligados à cultura vigente.	4	4
39	Conhecer sobre as questões presentes em composição coreográfica que abrangem aspectos de formação, direção, trajetória, harmonia com o ritmo proposto, apresentação individual e em grupo, combinações de estilos, etc...	4	4
40	O tema organização de eventos na Ginástica deve ser vivenciado, se possível, em todas as suas etapas. Saber manusear códigos de pontuação, conhecer as suas partes e entender como usá-los. Vivenciar a elaboração de uma competição, assim como de um grande festival, sendo obrigado a elaborar desde a carta convite, solicitação de espaço, utilização de som, as dinâmicas do evento, com árbitro ou não, divisão do tempo para todos participantes, etc...	4	4
41	Saber a relação da Ginástica com a Dança, os seus precursores e sua influência.	4	4

Como foi previsto no capítulo três, que trata do percurso metodológico escolhido, optamos por fazer a categorização dos dados, ou melhor, dos conhecimentos listados, tomando por base o consenso obtido entre os participantes da pesquisa. Escolhemos este percurso por entendermos ser mais esclarecedor e, também porque facilitará a interpretação dos dados.

Em seguida, apresentamos, no quadro 4, a categorização do consenso obtido pelo grupo de especialistas a respeito dos saberes da área de conhecimento da Ginástica necessários a atuação do professor/profissional de Educação Física.

Quadro 4 – Conhecimentos gímnicos necessários para a atuação do professor/profissional de Educação Física a partir do depoimento dos docentes participantes do estudo que foram categorizados em 15 categorias.

Nº	CATEGORIAS	Unidades de significado (US)	Somatória da frequência das US
1	Ginásticas em academias e no segmento não formal (de condicionamento físico, competitivas, fisioterápicas, de conscientização corporal e Ginástica Geral).	6, 9, 16, 17, 19, 21, 22, 28	8
2	Possibilidades Ginásticas para a Educação Física Escolar: as Ginásticas Competitivas (olímpicas e não olímpicas), as de condicionamento físico, as de conscientização corporal, as fisioterápicas e a Ginástica Geral.	9, 16, 17, 36, 21, 22, 28	7
3	Conhecimentos técnicos (normas de segurança, especificidade dos movimentos, processos pedagógicos) das manifestações gímnicas.	4, 5, 15, 29, 33	5
4	Estilos de ensino, metodologias emergentes e intervenções pedagógicas aplicadas nas manifestações gímnicas.	2, 8, 18, 26, 30	5
5	Conhecimentos históricos, culturais e sociais das manifestações gímnicas.	1, 34, 12, 41	4
6	Conhecimento sobre os aspectos que as composições coreográficas abrangem: formação, direção, trajetória, harmonia com o ritmo proposto, apresentação individual e em grupo, combinações de estilos, etc...	31, 39	2
7	Conhecimentos de fundamentos rítmicos (da cultura erudita e popular) e sua relação com o movimento gímnico.	31, 37	2
8	A construção de materiais adaptados à prática da Ginástica, ligada à cultura vigente.	7, 38	2
9	Técnicas de estímulo à criatividade corporal Ginástica.	7, 13	2
10	Especificidades da organização de eventos na Ginástica (competições e festivais), incluindo o manuseio de códigos de pontuação, para auxiliar na organização destes.	40	1
11	O entendimento da Ginástica no contexto da epistemologia da Educação e Educação Física. A transdisciplinaridade.	10, 27, 35, 14	4
12	Conhecimentos das áreas de desenvolvimento motor e aprendizagem motora nas manifestações gímnicas.	3, 20, 25	3
13	A Ginástica sob a ótica da Corporeidade.	13, 35	2
14	Conhecimentos que fundamentem a atuação profissional e a	11, 23, 24,	4

	filosofia de trabalho, de maneira que possibilite criar autonomia nos alunos, formando seres críticos, sensíveis e que tenham preocupações sociais e força necessária para atuar dentro da sociedade.	25	
15	Conhecimentos de métodos e técnicas de pesquisa (ciências humanas-sociais e, ciências biológicas) necessárias para elaborações e criação de novidades científicas no campo da Ginástica.	32	1

Ao observar as categorias apresentadas no quadro 4, percebemos que encontramos conhecimentos atitudinais, conceituais, procedimentais, assim como outros que não são exclusivos da área da Ginástica, mas que devem permear todo o processo de formação e, inclusive, fazerem-se presente nas disciplinas gímnicas. Neste quadro, encontramos um abrangente universo de conhecimento, entretanto gostaríamos de esclarecer que acreditamos que somente apresentar um *roll* de conhecimentos não basta para contribuir para a construção de uma formação emancipatória, pois o que, realmente, irá tornar a formação diferenciada será o trato com este conhecimento. Isto porque a prática docente encerra em si posições contraditórias, pode ser emancipatória e também pode ser repressora, ou seja, o trato com um mesmo conhecimento pode ocorrer de maneiras antagônicas. E é por isso que após apresentarmos nossa proposta de organização do conhecimento faremos uma discussão sobre os possíveis caminhos para o trato do conhecimento.

Como profissionais da área da Educação Física que somos, deparamo-nos, cotidianamente, com a instrumentalização do conhecimento e, por isso, vemos a necessidade de uma formação inicial voltada para uma outra realidade, que atenda à formação de um profissional autônomo na contínua busca e construção do conhecimento, por meio de um espaço de (re) descoberta de si, do outro e do mundo. Para que alcancemos isso

A formação do professor ou professora deve abandonar o conceito de professor/a tradicional, acadêmico ou enciclopédico e do especialista-técnico [...], próprio do enfoque da racionalidade técnica, cuja função primordial é transmitir conhecimento mediante a aplicação mecânica de receitas e procedimentos de intervenção projetados e oferecidos a partir de fora (IMBERNÓN, 2000, p. 40).

Nesse sentido, apresentamos, em seguida, uma proposta de estruturação da área de conhecimento da Ginástica para os currículos dos cursos de Educação Física (licenciatura e graduação), bem como uma discussão sobre o trato com este conhecimento. Lançamo-nos nesse desafio por acreditarmos que esta pode colaborar no sentido de provocar transformações necessárias para uma realidade mais favorável na formação inicial.

2. Proposta para a área de conhecimento da Ginástica na formação do professor/profissional de Educação Física

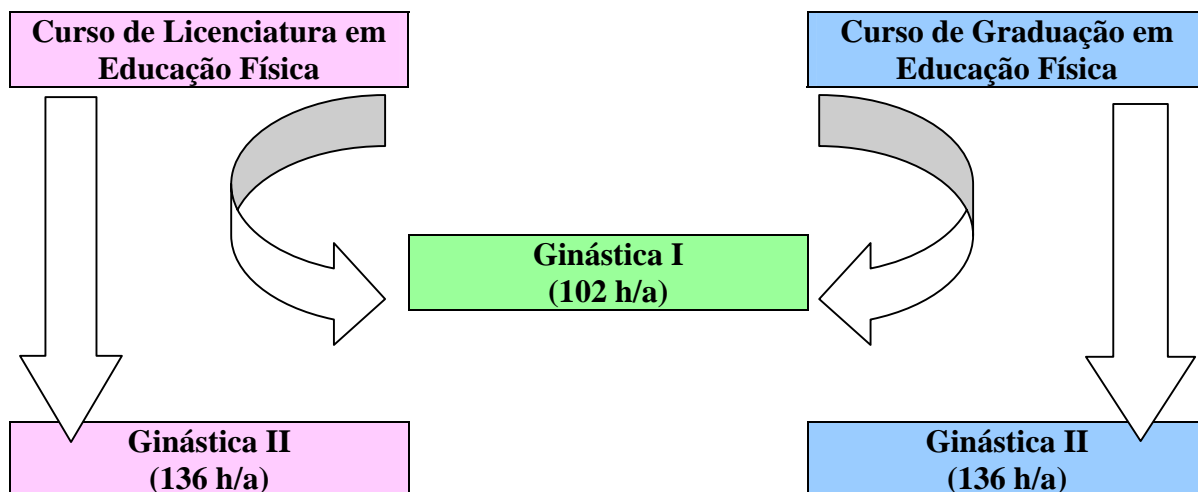
Acreditamos que a formação inicial de professores/profissionais de Educação Física é muito importante, já que é um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas, etc. são assumidos como processos usuais da profissão. E, para que possa cumprir o papel de formar profissionais que poderão contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, deve caminhar no sentido de romper com as diretrizes de sua origem centralista, transmissora, selecionadora, individualista, ao mesmo tempo que não pode correr o risco de cair no esvaziamento do conhecimento.

Nesta direção, Goergen (2003, p.67) adverte que a “dimensão cognitivo/instrumental” é privilegiada na educação e, conseqüentemente, na formação inicial, não somente em forma de disciplinas isoladas no currículo, mas também na relação com o conhecimento, entre outras. Por isso, é urgente uma intervenção que fomente outras dimensões normativas, expressivas/estéticas e morais, a fim de viabilizar uma relação de tensão entre essas diferentes dimensões humanas e possibilitar a recuperação de uma visão integral do humano. Não se trata de negar a dimensão cognitivo/instrumental, mas de relacioná-la com outras e atribuir o devido valor a outras dimensões no processo educativo. Este, certamente, constitui um dos muitos desafios de nossa atuação docente e, motivados por essa idéia, nos encorajamos a apresentar esta proposta como uma possível intervenção.

Ao fazermos o exercício de pensar em uma estrutura para a área de conhecimento da Ginástica, chegamos à conclusão que deveríamos pensar nos dois formatos de cursos

previstos nas novas diretrizes para a área, o Parecer nº. CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2002) e, o Parecer nº. CNE/CES 0058/2004 (BRASIL, 2004), que são: o Curso de Licenciatura em Educação Física e o Curso de Graduação em Educação Física. Ao considerar a identidade do profissional da área adotada neste estudo e discutida no capítulo 2, entendemos que muitos dos conhecimentos gímnicos podem e devem ser tratados da mesma forma e serem os mesmos para ambas formações. Entretanto, a escola possui certas peculiaridades, como, por exemplo, a interdisciplinaridade com as demais áreas do conhecimento, que não encontramos em outros espaços de atuação e, por sua vez, nestes outros espaços, também existem algumas situações diferenciadas das que se fazem presentes na escola. Desse modo, acreditamos na necessidade de que cada formação possua um espaço para tratar dos conhecimentos gímnicos que são peculiares a elas, além dos que são comuns nas duas formações. Na figura 1, buscamos apresentar como poderia ser uma estrutura⁴⁸ de disciplinas para os cursos de Licenciatura e Graduação em Educação Física.

Figura1: Modelo de estrutura de disciplinas para compor os currículos dos cursos de Licenciatura e Graduação em Educação Física.



⁴⁸ Tomamos a carga horária total das disciplinas gímnicas do atual currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá como referência, para estabelecermos uma possível estrutura de disciplinas e carga horária em nossa proposta e por ser a Instituição na qual trabalhamos. Não houve mudança na carga horária, mas sim na estrutura das disciplinas, que hoje, em sua maioria, recebem o nome de Ginásticas competitivas, o que colabora para a fragmentação do conhecimento e redução da possibilidade de se trabalhar com a abrangência dos saberes necessários à atuação profissional. Vale esclarecer que se trata de um currículo organizado por disciplinas anuais, ou melhor, de um currículo seriado.

No curso de licenciatura e no curso de graduação deverão ser tratadas diferentes dimensões do conhecimento gímnico. Como previsto nos Pareceres nº. CNE/CP 009/2001 e nº. CNE/CES 0058/2004 as dimensões a serem contempladas no projeto pedagógico e, portanto, nas disciplinas gímnicas são as seguintes: a **dimensão conceitual**, na qual o conhecimento se apresenta na forma de teorias, informações e conceitos; a **dimensão procedimental**, que são os conhecimentos na forma do saber fazer; e a **dimensão atitudinal** do conhecimento, na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional.

Ainda de acordo com o Parecer nº. CNE/CES 0058/2004, os conhecimentos identificadores da área e que fazem parte da formação específica da Educação Física devem contemplar as seguintes dimensões: **cultural do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógica**. Como a área de conhecimento da Ginástica faz parte da formação específica também, deverá privilegiá-las. Pensando nestas dimensões do conhecimento e nas apresentadas no parágrafo anterior, buscamos refletir quais saberes deveriam ser priorizados nas disciplinas gímnicas do Curso de Licenciatura e do Curso de Graduação em Educação Física.

Acreditamos que, nessas disciplinas, os conhecimentos que caracterizam a área devam ganhar destaque, ao mesmo tempo que não podemos perder de vista todas as dimensões do conhecimento a serem contempladas na formação inicial. Isto porque existem outras disciplinas no currículo que se encarregam de tratá-las dentro da sua especificidade. Devemos garantir que não haja sobreposição de conhecimento e que não ocorra a fragmentação dos mesmos ao permitir que os conhecimentos transversais se façam presentes nas disciplinas, nas reflexões das diferentes interfaces do conhecimento gímnico.

Desse modo, buscando uma possível organização dos conhecimentos gímnicos a serem tratados na formação inicial, estabelecemos uma distribuição destes em três disciplinas com

base nos dados encontrados no quadro 4, no que pensamos a partir de nossa vivência na área e conhecimento acadêmico e nas novas diretrizes curriculares para a área.

Na primeira disciplina, denominada **Ginástica I**, acreditamos que os seguintes conhecimentos devam ser priorizados⁴⁹.

- a) o panorama geral de como a Ginástica, nas suas várias formas de expressão, se apresenta na atualidade, o que constitui o universo de conhecimento da área;
- b) a atual estrutura organizacional da Ginástica (as instituições que regulamentam as Ginásticas no mundo);
- c) os conhecimentos históricos (incluindo os métodos Ginásticos), culturais e sociais das manifestações gímnicas;
- d) o entendimento da Ginástica no contexto da epistemologia da Educação e Educação Física (a transdisciplinaridade);
- e) as formas básicas de movimento;
- f) as possibilidades mecânicas do movimento gímnico e seus objetivos (relação com as capacidades físicas);
- g) os movimentos gímnicos a mãos livres, com aparelhos e em aparelhos;
- h) as possibilidades de movimentos gímnicos e suas variações a partir dos planos, eixos, níveis e direções do movimento (relações do movimento no tempo, no espaço);
- i) técnicas de estímulo à criatividade corporal Ginástica;
- j) conhecimentos de fundamentos rítmicos e a relação dos movimentos gímnicos com as músicas da cultura erudita, popular e de massa;
- k) os conhecimentos sobre os aspectos que as composições coreográficas abrangem: formação, direção, trajetória, harmonia com o ritmo proposto, apresentação individual e em grupo, combinações de estilos, entre outros.

Inicialmente, pensamos ser relevante trabalhar o universo de conhecimento gímnico pensando esta área como um todo e não fragmentada, de modo a situar os futuros

⁴⁹ Os conhecimentos sugeridos nas letras c, d, i, j, k foram retirados das sugestões dadas pelos participantes da pesquisa.

professores sobre o campo da Ginástica e conduzir a uma apropriação do conhecimento que leve à autonomia pedagógica em seus diferentes contextos. Com isso, pensamos poder ampliar o olhar sobre esta área de intervenção que é a Educação Física. Juntamente com este universo de conhecimento, é possível apresentar as instituições que organizam a Ginástica no mundo (países, estados), para que os alunos entendam como funcionam algumas especificidades da Ginástica, até mesmo para uma possível intervenção. Souza (1997) em sua tese de doutorado já fez o exercício de organizar didaticamente a área de conhecimento da Ginástica na contemporaneidade e, portanto, é uma das referências a ser utilizada no trato com esse assunto na formação inicial. Partindo da organização estabelecida por esta autora, é importante acompanhar e visualizar os desdobramentos da produção do conhecimento específico da área, para que se possa ter autonomia ao pensar a sua abrangência.

Num segundo momento, é preciso entender⁵⁰ a Ginástica na contemporaneidade a partir das relações sociais e culturais que existiram historicamente na construção das sistematizações gímnicas, visualizando que a racionalidade técnico-instrumental está presente nos conhecimentos ginásticos hoje, mas que existem e são possíveis outras dimensões nessas manifestações, como, por exemplo, a dimensão estética, moral e ética. Também podemos entender historicamente a relação⁵¹ da Ginástica no contexto da epistemologia da educação e da educação física, a transdisciplinaridade existente entre os conhecimentos gímnicos e as demais áreas do conhecimento. A partir disso, é possível buscar a pluralidade de conceitos de Ginástica, a possibilidade de diferentes interpretações das diversas manifestações gímnicas. Tais temáticas têm sido amplamente discutidas por autores como Langlade e Langlade (1970), Soares et al. (1992), Castelani Filho (1994), Pérez Gallardo e Souza (1996), Soares (1994 e 1998), Ayoub (2003), entre outros, e podem se fazer presentes nas reflexões sobre o assunto na formação inicial.

⁵⁰ Vale ressaltar que esta categoria foi proposta pelos participantes da pesquisa, como observado no quadro 4, categoria 5.

⁵¹ Tal categoria foi proposta pelos participantes do estudo, sendo encontrada no quadro 4 da categoria 11.

Entendendo a construção das sistematizações das Ginásticas a partir do movimento humano, percebemos que o ser humano, por si só, possui movimentos que são inerentes a ele, na forma como se movimenta cotidianamente (formas básicas de movimento). Com o advento da ciência moderna e do conhecimento positivista no séc. XIX, passam a ser construídos movimentos mecânicos e, por conseqüência, os movimentos gímnicos, que deram início às primeiras sistematizações ginásticas, também chamadas de escolas ou métodos ginásticos. Na atualidade, é importante que os futuros professores conheçam e reflitam sobre as possibilidades “mecânicas” dos movimentos gímnicos e seus objetivos relacionados às capacidades físicas, bem como à subjetividade presente no movimento. Como afirma Soares (1995, p. 135), a Ginástica não recebeu influência apenas do universo científico das ciências biológicas em sua gênese na sociedade ocidental, pois “nos escritos sobre Ginástica encontra-se um olhar filosófico, artístico e literário que, somado aos avanços das ciências consolidadas com o empirismo, empresta um teor poético e estético a este tema da cultura corporal”. Desse modo, é imprescindível que os futuros professores aprendam a relacionar os movimentos gímnicos com a biomecânica, a fisiologia do exercício, a anatomia aplicada e, também, com a sociologia, a antropologia e a filosofia.

Ainda por meio das sistematizações gímnicas, podemos perceber uma possível divisão didática dos movimentos constitutivos da Ginástica, que são os movimentos corporais com e sem deslocamento a mãos livres ou com aparelhos (balanceamentos, circunduções, saltitos, saltos, passos, entre outros), os movimentos acrobáticos (apoios, suspensões, inversões do eixo longitudinal, e outros), os exercícios específicos para o condicionamento físico (força, resistência, flexibilidade, etc.) e os movimentos com aparelhos portáteis e de grande porte (tradicionais ou não tradicionais). A possibilidade de conhecer a diversidade dos movimentos ginásticos poderá contribuir para dar autonomia aos futuros profissionais da área, favorecendo o entendimento de como este conhecimento foi historicamente produzido, bem como fornecer subsídios para que os mesmos possam construir outros em conjunto com seus alunos. Sobre este tema, podemos trazer alguns autores, dentre os quais Peuker (1974), Laban (1978), Souza (1997) e Toledo (1999).

Entendendo os elementos constitutivos da Ginástica podemos pensar nas possibilidades de variação destes elementos a partir das relações que estes estabelecem com o tempo e o espaço, mais especificamente com os diferentes ritmos, planos, níveis, eixos e direções. Como forma de enriquecimento, de criação de novas possibilidades de movimento, dando vazão à subjetividade, algumas técnicas⁵² de improvisação⁵³ de movimentos poderiam ser trabalhadas, já que partem da idéia da criação de movimentos com base na experimentação, da valorização do potencial de cada um.

Não podemos esquecer, também, a relação⁵⁴ dos movimentos ginásticos com a música, quer seja de origem erudita, popular ou de massa. Para isso, é imprescindível o resgate dos fundamentos rítmicos que, como entendemos, poderão ser trabalhados com mais profundidade em uma disciplina específica. A música amplia as possibilidades de movimento, favorece a subjetividade e a criação e dá sentido próprio ao movimento gímico de quem o experencia. Os indivíduos que têm possibilidade de passar por estas vivências corporais e ampliar as suas percepções gestuais poderão levar mais facilmente estes conhecimentos a seus alunos, favorecendo que novas dimensões do movimento, além da técnico-instrumental, possam ser contempladas na prática pedagógica da área da Educação Física. Autores como Mendizábel e Mendizábel (1985), Berge (1988), Camargo (1994), Peregort e Delgado (1998), Pinto (1997), e Braga (2002) podem servir de suporte para o trato com esse conhecimento na formação inicial.

Uma das características da ginástica é a união dos movimentos gímicos em composições coreográficas⁵⁵, que abrangem diferentes formações, direções, trajetórias, níveis, planos, ritmos. São produções que requerem aspectos objetivos e subjetivos do conhecimento específico da área da Ginástica. Necessariamente, é preciso que as diferentes dimensões (técnico instrumental, estética) se articulem, porque são produções individuais ou coletivas que possuem significado próprio para quem as constrói. Desse modo, é importante que os

⁵² Este conhecimento foi indicado pelos participantes da pesquisa como necessário à atuação docente e foi apresentado no quadro 4, categoria 9.

⁵³ Sobre este tema, sugerimos consultar a obra de Haselbach (1988) e o artigo de Kunz (1994).

⁵⁴ Este conhecimento foi apresentado pelos participantes da pesquisa e se encontra no quadro 4, categoria 7.

⁵⁵ Este conhecimento foi indicado pelos participantes da pesquisa como necessário à atuação docente e se encontra no quadro 4, categoria 6.

alunos adquiram autonomia para criarem suas próprias composições já que estas são contempladas em várias manifestações Ginásticas da contemporaneidade, sejam elas competitivas, de condicionamento físico ou de consciência corporal. E, uma possibilidade de fazer com que isso aconteça é permitir que eles tenham a oportunidade de vivenciar construções coreográficas em seu processo de formação inicial, haja vista que a maioria dos acadêmicos não tem esse conhecimento na Educação Física Escolar, como percebido nos estudos de Nista-Piccolo (1988), Ayoub (1998) e Barbosa-Rinaldi e Souza (2003). Passando por esta experiência, possivelmente terão condições de trabalhar com este conhecimento e com os demais já apresentados na formação inicial nas suas futuras experiências pedagógicas.

Nessa primeira disciplina, Ginástica I, de formação básica, não estabelecemos, propriamente, nenhuma relação com as Ginásticas sistematizadas na sociedade contemporânea, uma vez que estas serão contempladas na disciplina Ginástica II. Na primeira disciplina – Ginástica I –, os conhecimentos a serem trabalhados são prioritários, base para qualquer especificidade Ginástica que já exista ou que venha a ser criada. É nesse sentido que acreditamos que esta deva fazer parte tanto da licenciatura quanto da graduação, já que situa o futuro professor no universo da Ginástica, em seu percurso histórico e nas relações que a mesma estabelece com a contemporaneidade, bem como favorece a compreensão das interfaces da Ginástica no currículo e na formação do profissional de Educação Física.

Na disciplina de **Ginástica II**, do curso de licenciatura, os acadêmicos já terão adquirido os conhecimentos tratados na disciplina Ginástica I. O próximo passo é que conheçam as Ginásticas que foram sistematizadas na contemporaneidade e que podem e devem se fazer presentes na Educação Física Escolar. Dessa forma, sugerimos os conhecimentos⁵⁶ abaixo elencados para esta disciplina, tendo sido agrupadas algumas categorias do quadro 4 por se tratar de conhecimentos similares.

⁵⁶ Todos os conhecimentos listados para esta disciplina foram sugeridos pelos participantes da pesquisa e se encontram no quadro 4, nas categorias 2, 3, 8 e 10.

- a) Ginásticas Competitivas (olímpicas e não olímpicas). Conhecimentos técnicos (normas de segurança, especificidade dos movimentos, processos pedagógicos) das manifestações gímnicas competitivas. Especificidades da organização de eventos na Ginástica (competições e festivais), incluindo o manuseio de códigos de pontuação para auxiliar na organização destes;
- b) Ginástica Geral.
- c) Construção de materiais adaptados à prática da Ginástica, ligada à cultura vigente
- d) Ginásticas de condicionamento físico;
- e) Ginásticas de conscientização corporal.

O Curso de Licenciatura em Educação Física tem como foco de atuação a escola e, nesse sentido, pensamos ser relevante que as manifestações gímnicas que se desportivizaram sejam contempladas nessa disciplina, uma vez que fazem parte do conhecimento que foi historicamente produzido, trazendo consigo sentidos e significados históricos, sociais e culturais que foram recebidos ao longo do tempo. Além de que estão, continuamente, em processo de construção e desenvolvimento.

As **Ginásticas competitivas** são as que envolvem os eventos de competição, e para isso, possuem regras próprias que as diferenciam umas das outras e, principalmente, das Ginásticas de outros campos de atuação. Estas foram construídas e sistematizadas de forma não linear e sofreram influência das Escolas Ginásticas que se consolidaram no continente Europeu a partir do século XVIII. As mais tradicionais em nosso país são a Ginástica Artística⁵⁷ e a Ginástica Rítmica⁵⁸ (Ginásticas olímpicas) que continuam presentes, inclusive como disciplinas, na maioria dos Cursos de Formação de Professores de Educação Física, devido ao processo histórico, social e político relacionado ao surgimento dos mesmos.

No entanto, hoje, o número de modalidades ginásticas competitivas é grande. Na própria FIG, além da Ginástica Artística e da Ginástica Rítmica, existem a Ginástica Aeróbica

⁵⁷ Antes denominada de Ginástica Olímpica.

⁵⁸ Esta recebeu inúmeras denominações, a mais recente era Ginástica Rítmica Desportiva (GRD).

Esportiva, o Trampolim e os Esportes Acrobáticos. E, como já dissemos, há outras modalidades como, por exemplo, as Rodas Ginásticas, *Gymnastics Rock and Roll*, *Rope Skipping*, entre outras, que, mesmo não estando na FIG, possuem campeonatos mundiais e representatividade em muitos países, inclusive no Brasil.

Pensamos que, no que concerne as Ginásticas competitivas, os futuros professores devem ter a oportunidade de discutir e conhecer as modalidades atuais, bem como saber que este não é um universo limitado, a todo o momento surgem novas possibilidades de competição em Ginástica. Com isso, os acadêmicos podem conquistar autonomia para buscar, com mais profundidade, os conhecimentos relativos às Ginásticas competitivas que se fizerem necessários.

Como seria impraticável que todas as manifestações fossem experienciadas na formação inicial, acreditamos que algumas delas devam ser privilegiadas. É importante que os acadêmicos adquiram noções básicas da Ginástica Artística, da Ginástica Rítmica, da Ginástica Aeróbica Esportiva e dos Esportes Acrobáticos, por meio de vivências dos elementos corporais, acrobáticos e ginásticos, com e nos aparelhos específicos, pesquisando as diversificações que a partir deles podem ser construídas. Escolhemos estas manifestações por terem mais tradição cultural em nosso país, porque juntas trabalham elementos gímnicos que dão base para outras manifestações competitivas e por possuírem elementos fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Para isso, é necessário que tenham acesso à técnica específica de cada modalidade, a normas de segurança, a processos pedagógicos para os diferentes graus de dificuldade, a especificidades da organização de eventos na Ginástica (competições e festivais), incluindo o manuseio de códigos de pontuação para auxiliar na organização destes.

É importante salientar que, por esta disciplina fazer parte de um curso de licenciatura, os aspectos pedagógicos devem ser privilegiados. Além do conhecimento específico e técnico de cada manifestação gímnica, outras dimensões do mesmo necessitam ser destacadas, principalmente no que se refere ao ambiente escolar e às situações da prática pedagógica. O olhar do futuro professor precisa centrar-se na formação humana e não técnica do aluno. Os

conhecimentos gímnicos serão o caminho para o processo educacional e não devem ser vistos como prontos e acabados. Sobretudo, precisam ser vistos, no contexto da formação escolar, de forma integrada com as demais áreas do conhecimento e localizados social, histórica e culturalmente.

A diferença do conhecimento da licenciatura para o da graduação está no trato com o mesmo, já que, no primeiro, não é necessário aprofundar-se na técnica das modalidades, uma vez que o objetivo não é o de formar atletas na Educação Física Escolar. Nela, os futuros professores são levados a ter condições de permitir que seus alunos ampliem as possibilidades do fazer gímnico e a reflexão sobre esse fazer como parte da experiência escolar, de maneira a relacionar esse conhecimento, que foi historicamente produzido, com os demais saberes do processo educativo.

A relação das manifestações gímnicas com a escola tem sido amplamente discutida por autores como Nista-Piccolo (1988), Schiavon (1996), Nunomura (1997), Toledo (1999), Cesário (2001), Barbosa-Rinaldi e Souza (2003), dentre outros. Eles podem estar se fazendo presentes no trato com esse conhecimento na formação inicial de professores de Educação Física.

Paralelamente às Ginásticas de competição, há a **Ginástica Geral** (GG) que hoje tem proporções continentais. De acordo com Souza (1997), Ayoub (2003), entre outros autores, o número de participantes em nosso país vem aumentando a cada ano. Mas esse não é o único motivo pelo qual a GG deve ser contemplada na formação de professores. Escolhemos a GG como um conhecimento gímnico a ser desvelado na formação inicial de professores de Educação Física por entendermos que esta pode ser a manifestação mais adequada para ser experienciada na escola, haja vista que ela envolve as diferentes interpretações da Ginástica, articuladas com as demais formas de expressão da cultura corporal (como por exemplo, a Dança, o Jogo, os Esportes, as Lutas, as Artes Circenses, etc.), sem no entanto, perder a especificidade de cada uma delas.

Ayoub (1998, p. 94) salienta esta idéia quando afirma que a Ginástica Geral favorece uma “integração e síntese entre a Ginástica científica e as diversas manifestações da Ginástica na atualidade, de modo a recuperar o seu núcleo primordial e incorporá-lo à contemporaneidade das diferentes interpretações da Ginástica”.

Um outro aspecto não menos importante e que influenciou a nossa escolha é o fato de a GG possibilitar a participação de todos, sem exceção, respeitar os limites de cada um, privilegiando as potencialidades individuais e coletivas e considerando a subjetividade presente no movimento. Apresenta-se como uma manifestação gímnica sem cunho competitivo, abrindo espaço para a criatividade, porque busca liberdade gestual em qualquer nível de complexidade. Portanto, não sendo excludente, facilita que todos os alunos, em qualquer idade, mergulhem no universo de conhecimento da Ginástica e possam conhecê-lo e dele desfrutar. Isto poderia acontecer com outras manifestações da cultura corporal caso a opção metodológica fosse similar ao trato com a Ginástica Geral.

A Ginástica Geral, como conhecimento, possui relevância social, uma vez que em tempos de modismos e supervalorização das Ginásticas Competitivas, apresenta uma nova possibilidade de prática gímnica que pode se estender por toda a vida. A sua construção está em constante movimento por não possuir regras rígidas e, desse modo, a provisoriade do conhecimento e sua relação com os dados da realidade podem ser discutidas com facilidade.

Nesta manifestação gímnica existe a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos em Ginástica, que são depositados no mundo da cultura corporal, permitindo que as diferentes interfaces do conhecimento sejam incorporadas por meio das referências do pensamento. Um outro fator imprescindível nesse processo, devido ao fato do trabalho ser sempre desenvolvido em grupo, é que sejam respeitadas as possibilidades motoras e sócio-cognoscitivas de cada aluno. Além disso, a partir da Ginástica Geral, é possível que a produção de conhecimentos seja adequada à prática social e à história de vida de cada aluno.

Os conhecimentos adquiridos pelo ser humano na Ginástica Geral são materializados pela linguagem corporal, uma vez que esta Ginástica tem, como uma de suas características, a demonstração. Desse modo, os alunos podem socializar o conhecimento produzido por meio de uma coreografia, ao mesmo tempo em que se sentem valorizados por tal feito.

Uma outra característica dessa Ginástica é o uso que faz de materiais tradicionais e não tradicionais da área. No que se refere à GG e à formação inicial de professores, é importante que os alunos tenham oportunidade de **construir materiais adaptados para a prática da Ginástica e vinculados à cultura vigente**. Podemos citar o *barangandan* – construído com jornal e papel crepon – que permite que a maioria dos elementos do aparelho fita da Ginástica Rítmica seja realizada. Além da construção de materiais adaptados, é importante criar outros, como, por exemplo, os bambus gigantes, buscados na natureza e explorados gimnicamente pelo Grupo Ginástico Unicamp.

Sobre a Ginástica Geral e sua relação com a escola podemos encontrar, dentre outros, o seguinte referencial para dar suporte ao trabalho docente na formação inicial: Perez Gallardo e Souza (1996), Souza (1997), Barbosa (1999) e Ayoub (1998 e 2003).

Quanto às **Ginásticas de condicionamento físico**, Souza (1997, p.25) afirma que estas “englobam todas as modalidades que têm por objetivo a aquisição ou a manutenção da condição física do indivíduo normal e/ou atleta” e, também têm sua gênese vinculada aos primórdios da sistematização dos exercícios. E, portanto, a sua finalidade original parece ser bem atual, já que se relaciona com a manutenção da saúde. No entanto, elas também têm sido direcionadas para outros fins, visando, por exemplo, a padronização da estética (que tem sido alterada de acordo com cada época), o consumismo de produtos, entre outros. Estes são assuntos a serem discutidos com os futuros professores para que os mesmos possam refleti-los em sua prática docente e, quem sabe, não serem meros reprodutores.

Um outro aspecto a ser lembrado é que estas Ginásticas são, atualmente, encontradas, principalmente, nas academias e, também, utilizadas como preparo físico no trabalho com outros esportes. Entretanto elas possuem características importantes a serem desenvolvidas na escola, enquanto manifestações que podem vir como conhecimento durante as aulas. O importante é que não sejam trabalhadas nos mesmos moldes de outros espaços de intervenção e que se estabeleça relação com as demais áreas do conhecimento. Autores como Pérez-Gallardo (1997), Ayoub (1998), Martín-Lorente (2002), entre outros, podem servir de referência para subsidiar as discussões sobre essa temática.

As **Ginásticas de conscientização corporal** são uma vertente relativamente recente, embora sejam baseadas em atividades orientais milenares, como o Tai-chi-Chuan, Yoga, e em métodos criados com finalidades fisioterápicas vindos da Europa e da América do Norte. De acordo com Souza (1992; 1997), estas Ginásticas reúnem as novas propostas de abordagem do corpo, também conhecidas por Técnicas Alternativas ou ainda Ginásticas Suaves. Chegaram ao Brasil a partir da década de 70 do século XX, tendo a Antiginástica como pioneira. A autora salienta que “[...] a grande maioria destes trabalhos tiveram origem na busca da solução de problemas físicos e posturais” (p. 26-27).

A Antiginástica – um dos exemplos desse núcleo ginástico – utiliza um conceito que é diferenciado daquele trabalhado nas Ginásticas de academia (condicionamento físico). Nela, o corpo é liberado de preconceitos estéticos estabelecidos pela sociedade de consumo e há a busca pelo autoconhecimento que, necessariamente, passa pelo corpo.

Com certeza, é um conhecimento gímnico que deve ser levado ao futuro professor e, por conseqüência, à escola. Este assunto pode ser consultado em Souza (1992) que se dedicou ao tema em sua dissertação de mestrado.

Acreditamos ser relevante, ainda, no tocante à disciplina Ginástica II, do Curso de Licenciatura, o estudo acerca dos aspectos metodológicos, por estarem intimamente relacionados com a formação humana. Os encaminhamentos metodológicos somados aos pressupostos orientadores do processo ensino/aprendizagem serão os diferenciadores

educacionais quanto ao aluno que se pretende formar. Os Cursos de Licenciatura em Educação Física devem privilegiar a formação humana, já que formam educadores, tendo como foco central a escola, lugar que todos têm o direito de frequentar, podendo influenciar a transformação da sociedade.

No curso de Graduação, as preocupações em torno da formação profissional são diferenciadas, embora não excluam por completo as da Licenciatura. Na disciplina **Ginástica II**, poderiam ser evidenciadas as diferentes manifestações da Ginástica em academias e no segmento não formal, como, por exemplo, clubes, associações esportivas, centros de atendimento à comunidade, entre outros. Entendendo que os acadêmicos, na disciplina Ginástica I, já tiveram a base específica para esta área do conhecimento, nesta disciplina estabelecemos que sejam tratados os mesmos conhecimentos gímnicos da Licenciatura.

Nesta disciplina, as **Ginásticas competitivas** deverão acontecer similarmente ao curso de licenciatura. A maior diferença deverá residir no direcionamento que será dado, porque o local em que os futuros profissionais irão trabalhar não será a escola. Provavelmente trabalharão com treinamento desportivo em núcleos esportivos, clubes e academias, e tais espaços de atuação não possuem as mesmas especificidades que a escola. Mas não podemos esquecer que, mesmo nesses espaços de intervenção, o profissional deve ser um educador e, por isso, os aspectos pedagógicos devem ser contemplados.

Um outro aspecto é que, por trabalhar de forma especializada com a Ginástica, o profissional terá mais tempo para o trabalho com uma manifestação gímnica competitiva. Portanto, deverá possuir maior conhecimento específico da área no que diz respeito, principalmente, aos conhecimentos técnicos (normas de segurança, especificidade dos movimentos, processos pedagógicos) e às especificidades da organização de eventos na ginástica (competições e festivais), incluindo o manuseio de códigos de pontuação, para auxiliar na organização destes e na organização do treinamento.

Na formação inicial, isso pode começar a ser adquirido com mais profundidade que na licenciatura, mas não será possível dar conta de todo conhecimento nesse momento da formação; por isso, mais do que conhecer, o acadêmico deverá adquirir autonomia para a contínua busca de conhecimento. Para o trato com as Ginásticas Competitivas e com o treinamento e iniciação esportiva na formação inicial, podemos lançar mão de alguns autores como Leguet (1987), Róbeva e Rankélova (1991), Llobet (1998), Laffranchi (2001) e Nunomura e Nista-Piccolo (2005), dentre outros.

Na seqüência, temos a **Ginástica Geral** que também abarca as Ginásticas competitivas e outros elementos da cultura corporal, mas não nos mesmos moldes que na competição. Como pode ser praticada por todos, sem limites de idade, ela é perfeita para ser trabalhada comunitariamente, em centros de atendimento à comunidade, para o trabalho com crianças, jovens, adultos e idosos. Além do mais, por não necessitar de aparelhos tradicionais, a GG facilita que pesquisas sejam feitas na utilização e construção de materiais adaptados e de novos aparelhos para a prática da Ginástica, ligados à cultura vigente, além de baratear os custos para sua implementação.

Já existem algumas iniciativas nesse sentido, principalmente no Estado de São Paulo. Talvez isso aconteça devido ao trabalho desenvolvido pela Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que tem formado profissionais e os direcionado para este tipo de trabalho, além da realização de pesquisas na área por meio do grupo de pesquisa em Ginástica Geral.

Nesse sentido, é importante que os acadêmicos tenham acesso a esse campo de trabalho, para que a comunidade possa usufruir de mais uma possibilidade de prática que muitas vezes desconhece. Muitas pessoas, mesmo sabendo dos benefícios da atividade física, deixam de praticá-la por não achá-la prazerosa, quem sabe a GG possa contribuir para aumentar o número de praticantes, principalmente entre crianças, adultos e idosos, como acontece em outros países. Isso pode ser observado em alguns eventos nacionais e internacionais, como, por exemplo, a Gymnaestrada Mundial – evento de caráter demonstrativo organizado pela FIG de quatro em quatro anos – que reúne mais de 20.000

participantes em cada edição. A relação da Ginástica Geral com o trabalho comunitário tem sido discutida por autores como Souza (1997), Fiorin (2002), Ayoub (2003) entre outros.

Um dos espaços de atuação do profissional da área, e que tem sido ampliado cada vez mais, são as academias de Ginástica. As Ginásticas (de condicionamento físico) também têm sido trabalhadas em clubes, condomínios, empresas e outros. O fato é que, hoje, a maioria dos cursos existentes no Brasil é de Licenciatura e estes não têm formado, adequadamente, os profissionais para ocuparem esse espaço de trabalho.

Muitas vezes, para suprir a deficiência da formação inicial, os acadêmicos acabam buscando adquirir os conhecimentos necessários por meio de estágios, nos próprios locais de atuação. Desse modo, antes mesmo de concluir a graduação, passam a atuar como professores sem os mínimos conhecimentos necessários. E, na mesma direção, seguem as Ginásticas de conscientização corporal.

A todo momento surge uma enormidade de novos significados de Ginástica de condicionamento físico, que ganham roupagens diversas para se adequar ao mercado, fazendo com que os profissionais da área tenham que se adequar a essa realidade. Surgem firmas que estabelecem franquias de modalidades gímnicas e que devem ser adquiridas para poderem ser utilizadas e, com isso, garantir público. As academias, realmente, tornaram-se um mercado promissor.

Acreditamos que o envolvimento com pesquisas e estudos na área pode ser um meio relevante de intervenção e, quem sabe assim, os profissionais possam criar uma realidade mais favorável (escolha de músicas, reconhecimento das diferenças individuais, sensibilidade no trato com as pessoas) para atender a todos os alunos que desejam frequentar as aulas. Afinal, ministrar uma aula para os alunos, como se todos fossem iguais, com o mesmo nível de condicionamento físico, com os mesmos desejos, parece, no mínimo, constrangedor. É necessário que os futuros profissionais tenham acesso a esse conhecimento de maneira competente e, principalmente, que reflitam sobre o mesmo para

romper com práticas absolutamente mecanicistas de modo a ver o humano que está presente em seus alunos, possibilitando uma prática condizente com a realidade de cada um.

As **Ginásticas de conscientização corporal**, como a antiginástica, o pilates, a Ginástica laboral, a yoga, também são possibilidades de estarem presentes nesses espaços de atuação, por isso, devem ser contempladas na formação inicial e, é claro, de forma básica, para que os alunos possam dar continuidade na busca de conhecimentos na formação continuada. Até porque, seria impraticável que todo esse universo de conhecimento fosse visto detalhadamente na formação inicial. O que cabe aos cursos é garantir que os futuros profissionais da área adquiram noções básicas que lhes permitam dar continuidade à sua formação, que tenham autonomia e iniciativa para complementarem sua formação profissional.

Ainda foram apresentados pelos participantes da pesquisa alguns conhecimentos, que nós não os relacionamos a uma disciplina em específico. As categorias 4, 12, 13, 14 e 15 presentes no quadro 4, farão parte das três disciplinas (Ginástica I e II do Curso de Licenciatura e do Curso de Graduação), mas não como conhecimento propriamente dito. Esta decisão fundamenta-se em Gasparin (2003, p. 3), quando alerta que nas especificidades corremos o risco de perdermos a totalidade e, no mundo das divisões dos conhecimentos, “busca-se, cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade”. Então, mesmo as categorias listadas abaixo, não sendo específicas da área da ginástica, são fundamentais para a compreensão da mesma; devem estar presentes em todos os conhecimentos tratados nas três disciplinas.

- a) Conhecimentos de métodos e técnicas de pesquisa (ciências humanas-sociais e, ciências biológicas) necessários para elaborações e criação de novidades científicas no campo da Ginástica.
- b) Conhecimentos das áreas de desenvolvimento motor e aprendizagem motora nas manifestações gímnicas.
- c) A Ginástica sob a ótica da Corporeidade.

- d) Conhecimentos que fundamentem a atuação profissional e a filosofia de trabalho (possibilitando a autonomia nos alunos, formando seres críticos, sensíveis e que tenham preocupações sociais e força necessária para atuar dentro da sociedade).
- e) Estilos de ensino, metodologias emergentes e intervenções pedagógicas aplicadas nas manifestações gímnicas.

Além das categorias listadas pelos docentes participantes da pesquisa, existem outras categorias a serem relacionadas com os conhecimentos específicos da Ginástica como, por exemplo, a relação da Ginástica com a Educação Física, adaptada, com o lazer, com os aspectos biomecânicos, dentre outros. Mas esta relação só será concretizada com a interdisciplinaridade que deverá ocorrer com os eixos norteadores do curso que será possibilitada no trato com o conhecimento.

Neste sentido, a relação da Ginástica com o desenvolvimento motor e outras dimensões humanas favorece o entendimento da importância do trabalho com a Ginástica, quer seja na escola ou fora dela. Ao tratar de um conhecimento ginástico, poderíamos pensar, juntamente com os acadêmicos, em possibilidades metodológicas a serem utilizadas na escola ou outros espaços. Durante todo o trabalho de experiências ginásticas, o referencial que trata da corporeidade é focado. É sempre importante pensar na filosofia que conduz o trabalho docente, de modo a direcionar o perfil de aluno a ser formado. As técnicas de pesquisa, a serem contempladas em qualquer disciplina, são fundamentais no trato com o conhecimento, uma vez que dão o tom do encaminhamento que o aluno tomará, inclusive ao assumir a filosofia de trabalho que orientará a sua prática pedagógica. Fica evidente que, embora não sendo conhecimentos específicos da Ginástica, têm um papel decisivo na formação do professor/profissional de Educação Física.

Um aspecto importante que pôde ser observado no decorrer da pesquisa e, particularmente, por meio dos depoimentos, é que, ainda hoje, há uma confusão epistemológica no que diz respeito aos conhecimentos específicos do campo da Ginástica com os da área da Educação Física.

A relação da Ginástica com a Educação Física, ainda hoje, se confunde epistemologicamente e, isso fica claro quando aparece no instrumento de coleta questões de conhecimentos misturadas a objetivos, a concepções, visões de mundo, questões metodológicas, o que demonstra a incapacidade de organizar racionalmente em uma ementa toda essa ampla, diversificada e complexa gama de conteúdos, posturas, juízos de valor que foram elencados como importantes de serem vistos numa suposta Ginástica na Educação Física⁵⁹.

A Ginástica, muitas vezes, é utilizada como sinônimo de Educação Física e apêndice de outras modalidades esportivas. Daí a necessidade de pensar uma possível sistematização para o campo da Ginástica e para a formação profissional que atente para os riscos dessa confusão epistemológica. Talvez, este estudo possa contribuir para o avanço de tais distinções. Como relata uma participante: “A importância desta pesquisa reside justamente nesse diagnóstico demonstrativo da confusão existente entre os profissionais formadores na Educação Física em relação às ginásticas que a pesquisa traz à luz com muita clareza”.

É nesse sentido que pretendemos contribuir, buscando os encontros e desencontros existentes no pensamento dos muitos estudiosos da área que participaram da pesquisa. Com isso, não queremos atingir um completo consenso, até mesmo porque é por meio dos conflitos que os conhecimentos são construídos, é depois das crises que vêm as superações e, de acordo com Freire e Brito (1987, p. 23), “as contradições vão existir sempre. Os conflitos de interesse e as diferentes visões serão permanentes”, isso faz parte do exercício da liberdade. Entendemos, todavia, que, se traçarmos um paralelo da área de conhecimento da Ginástica com o ser humano, é possível perceber que, apesar de não existir nenhum ser humano igual ao outro, a maior parte de uma pessoa é semelhante a todos os outros seres humanos que existem, existiram e vão existir no mundo e assim é com a Ginástica.

Cada Instituição de Ensino Superior irá sempre traçar caminhos diferentes para essa área do conhecimento (até mesmo porque os atores do espetáculo, ou seja, os docentes não são os mesmos), e isso é bom, mas seria, ao nosso ver, de grande importância que uma identidade comum a todos fosse definida, uma vez que é uma área que foi historicamente produzida,

⁵⁹ Fala de uma das participantes da pesquisa.

que tem legitimidade mundial e que, portanto, os alunos, quer seja na escola ou fora dela, têm o direito de conhecê-la.

Desse modo, o que pretendemos, com nossa proposta, é buscar apontar um possível caminho para intervir nessa complexa realidade que é a área de conhecimento da Ginástica na formação de professores/profissionais de Educação Física.

3. Possíveis caminhos para o trato com a área de conhecimento da Ginástica na formação de professores/profissionais de Educação Física

A busca do conhecimento é um impulso natural e espontâneo. Mas, dependendo de quem o transmite e de que circunstâncias cercam quem o recebe, pode ser assimilado e desenvolvido de forma bastante autoritária (FREIRE e BRITO, 1987, p.45).

Mesmo sabendo que é impossível oferecer todos os conhecimentos ginásticos necessários ao futuro professor/profissional de Educação Física na formação inicial, entendemos neste momento do trabalho, que alguns conhecimentos precisam ser trabalhados nas disciplinas gímnicas (como exposto anteriormente neste capítulo) e, de preferência, de forma transversalizada. Como afirma Cortella (1998), embora trabalhem com a especificidade de uma área de conhecimento (que não pode ser reduzido a sua própria dimensão), outras dimensões do conhecimento (estético, ético, religioso, afetivo, etc.) estão presentes na atuação profissional.

Sobre o assunto, Morin (2001, p. 14) destaca que o conhecimento fragmentado deve ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. Salienta, ainda, que existe um problema que é capital na formação inicial e que se for ignorado acaba por impossibilitar uma preparação para a mudança, pois, “(...) a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade” (p. 14).

Dentro deste contexto, para que o futuro professor possa ter uma prática pedagógica satisfatória, que esteja de acordo com as reais necessidades da educação brasileira, é preciso que adquira, de acordo com Saviani (1997), os domínios sobre os saberes: sobre o saber fazer, sobre o saber sistematizado e sobre o saber escolar. Ou ainda, como destaca Nóvoa (1995, p.36), “é importante fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual”.

Entretanto, pensamos que a aquisição desses saberes, nesse modelo, só será possível se o trato com o conhecimento na formação inicial e continuada for mediado por um referencial teórico crítico, que dê conta de desvelar as reais contradições sociais presentes na prática educacional. Isto porque a educação também é um ato social e político, assim como as atitudes das pessoas na família, no trabalho e no lazer. Não é só quando votam ou quando participam de reuniões sindicais ou de associações de bairros que as pessoas se relacionam e fazem política como apregoam as visões tradicionais. Em síntese, é preciso que os futuros professores adquiram uma nova competência técnica que se submeta ao compromisso político, já não sendo mais um momento prévio, mas sim o próprio engajamento político.

Freire e Brito (1987, p.46) afirmam que “o exercício do conhecimento, a busca do saber [...], é uma realidade eminentemente política” e que “a teoria do conhecimento é uma teoria nascida da práxis”. Não interessa apenas conhecer um ato ou um acontecimento, é preciso criticá-lo e transformá-lo. E, assim é com o conhecimento. Com isso, não queremos dizer que a prática é desprovida de racionalidade e baseada em um empirismo exacerbado, até porque, é necessário que se tenha paradigmas como referência. O fato é que pensamos o conhecimento de maneira articulada com a prática.

Sobre o assunto, Nóvoa (1995, p.32) salienta que “não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente”. Enfatiza, ainda, que, nos tempos atuais, as ciências da educação procuram ser mais comedidas, pois “não queremos cair na desmedida

de pensar que tudo passa pelo professor, mas não podemos por entre parênteses a importância da sua ação como pessoa e como profissional” (p. 33).

Entendemos, então, que o ato de ensinar encerra em si mesmo posições antagônicas. Pode ser, ao mesmo tempo, enriquecedor e repressor. Como afirmam Freire e Brito (1987, p. 35), “para conhecer o mundo e a reserva cultural acumulada pela experiência da humanidade, não há necessidade de nos desconhecer e de impedir a expressão de nossa originalidade”. É só no **ato de aprender** (grifo nosso) que precisamos “desaprender certas coisas, ou seja, nos livrarmos daquilo que nos ensinaram a fazer e a pensar em detrimento da expressão livre da espontaneidade” (p. 35).

Com base no exposto acima, ao tratar de um mesmo conhecimento, podemos ter um professor que trabalhe de maneira ordenadamente autoritária e outro que trabalhe dentro de uma ordem necessária. Podemos ter um professor que permita que seus alunos apenas conheçam e não aprendam e podemos ter um professor que favoreça seus alunos a conhecer e aprender. É por isso que pensar em como tratar o conhecimento na formação inicial é tarefa tão relevante. Pois como assegura Pimenta (1999, p. 22), é preciso mais do que simplesmente informar a existência de um conhecimento, pois “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da via material, social e existencial da humanidade”.

Para que possamos ter uma prática pedagógica que permita desenvolver autonomia e criatividade nos alunos, precisamos romper com relações autoritárias. Como afirmam Freire e Brito (1987, p. 41), é necessário convencer os futuros professores “da sua capacidade de atingir o conhecimento de maneira crítica, metabolizando-o, eliminando o que não precisa e retendo apenas o necessário”. Isto significa que o mais importante é ensinar estes professores a estudar, a pesquisar e a ensinar, ajudando-os a desenvolver sua capacidade crítica e conduzindo-os a saber o que fazer com o conhecimento. Os futuros professores só saberão o valor dessa liberdade de aprender a saber o que fazer com o conhecimento se

puderem vivenciá-la na formação inicial. Porque, sem serem livres, fica difícil saber o significado da repressão. Por decorrência, permitirão que seus futuros alunos sintam o gosto por essa liberdade se forem livres, porque quem não sentiu o gosto pela liberdade não vai poder propiciar liberdade.

Isso evidencia que o papel do docente na formação inicial deve ser de mediador do conhecimento, no sentido de possibilitar aos futuros professores o desenvolvimento da reflexão para que adquiram “a sabedoria necessária à permanente construção do humano” e, se “tornem participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (PIMENTA, 1999, p. 22-3).

Nesse sentido, Pérez Gómez (1992, p. 112-3) alerta que o docente responsável pela formação inicial “(...) deve ser capaz de actuar e de refletir sobre a sua própria acção como formador. Deve perceber que a sua intervenção é uma prática de segunda ordem, um processo de diálogo reflexivo com o aluno-mestre sobre as situações educativas”. Nessa direção, tomamos a formação inicial de professores como lugar onde os docentes não só ensinam, mas também aprendem; são, por isso, sujeitos reflexivos, pois se abrem perspectivas para refletir sobre a sua prática pedagógica.

Para que isso ocorra, o professor que forma o futuro professor deve, também, adotar uma prática reflexiva em seu trabalho pedagógico. É preciso que haja uma nova epistemologia da prática pedagógica no período de formação e que seja baseada em um referencial que possibilite este tipo de intervenção.

Identificamos, nas últimas décadas do século passado, uma mudança nas investigações na área da formação de professores e, principalmente a partir da década de 90, conquistou espaço a epistemologia da prática reflexiva, que tem em Schön⁶⁰ uma fonte teórica comum.

⁶⁰ Donald Schön, no início da década de 80, publica a obra *Educating the reflective practitioner*, nos Estados Unidos da América, e, a partir daí, o conceito de reflexão começa a ser difundido e estendido ao campo da formação de professores.

Esta tem sido discutida por autores como Zeichner (1992 e 1993), Pérez Gómez (1992), Alarcão (2001) e contribuído, significativamente, para o avanço das práticas formadoras. Tem apontado para a necessidade de romper com o modelo de racionalidade técnica na formação inicial de professores e lança mão de uma prática docente com atitude de reflexão sobre essa mesma prática, antes, durante e depois da mesma, buscando elementos que auxiliem a melhorá-la.

As raízes dos estudos sobre o professor reflexivo e a formação reflexiva de professores remontam a Dewey⁶¹ (1859-1952). Zeichner (1993), ao abordar as origens do termo prática reflexiva nos Estados Unidos da América, evidencia que, no início do século passado, “John Dewey fez uma importante distinção entre o ato humano que é reflexivo e o que é rotina. Grande parte do que Dewey disse sobre este assunto foi dirigido aos professores e continua relevante nos anos noventa” do século XX (p. 17). Dewey apresenta o conceito de pensamento reflexivo e suas implicações na prática pedagógica na obra *How we think*, escrita no período de 1896 a 1903 e publicado no ano de 1933, transformando-se em referência para os autores que propõem a prática reflexiva docente. Em português a obra foi publicada no ano de 1953.

Percebemos que Dewey (1953) compreende o pensamento reflexivo como uma forma mais complexa de pensar, a qual exige um processo investigativo, valorizando-se os meios para solucionar um problema. Por essa razão, o autor ratifica a necessidade de educar o pensamento, declarando que “o espírito bem educado é aquele que em cada caso especial sabe melhor calcular a dose necessária de observações, de idéias, raciocínios, de experiência e o que mais se aproveita dos erros passados para, no futuro, saber refletir melhor” (p. 85). A partir do pensamento de Dewey sobre a distinção entre o ato de pensar ao acaso e o pensamento reflexivo, do ensino reflexivo fundamentado na problematização e

⁶¹ John Dewey (1859-1952), filósofo americano, cujo centro de pensamento era a concepção chamada por ele de instrumentalismo, preocupou-se em situar o pensamento filosófico mais próximo dos problemas práticos e, nessa busca, foi um dos responsáveis pela criação da primeira escola experimental da história da educação, conhecida como Escola-Laboratório. Suas idéias foram bastante difundidas nos Estados Unidos da América, estendendo-se a outros países, inclusive ao Brasil. Seus fundamentos teóricos foram parte essencial da chamada “escola nova” da pedagogia. Dewey deixou uma extensa obra nas áreas de filosofia, psicologia e educação.

de sua importância para o aprendizado, é possível compreender o sentido inicial atribuído à prática reflexiva.

Ainda é importante salientar que, além de Dewey, Schön (1992) informa que esse movimento em torno da formação reflexiva pode ser buscado em Montessori (1870-1952), Tolstói (1828-1910), Froebel (1782-1852), Pestalozzi (1746-1827) e mesmo no *Emílio*, de Rousseau (1712-1778), que se encontra no centro de um conflito epistemológico. Outra importante contribuição ao movimento em torno da prática reflexiva está nas críticas de Jürgen Habermas (1968) ao positivismo e à racionalidade técnica, pois o autor afirma que esta racionalidade recusa a auto-reflexão e a reflexão. Ressalta que, por estarmos conscientes das inadequações da racionalidade técnica, precisamos nos tornar capazes de usar facetas mais humanas e criativas de nós próprios em todas as profissões. Também por essa razão, os autores que defendem a epistemologia da prática reflexiva concordam com a posição crítica de Habermas diante desta questão e fundamentam a teoria na ação reflexiva, tendo a reflexão como ponto de partida e de chegada.

Pimenta (2002) afirma que, no Brasil, as contribuições relativas ao conceito do professor reflexivo, trazidas por autores estrangeiros, nos anos de 1990, como Schön (1992 e 2000), Pérez Gómez (1992), Zeichner (1992 e 1993), Marcelo García (1999), Elliott (1994), Nóvoa (1992), entre outros, foram acolhidas porque traziam perspectivas para a reinvenção da escola democrática.

Acrescenta a mesma autora, investiam na “valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas” (p. 36), em uma década em que as preocupações se voltavam para “a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira” (p. 35)

Lüdke et al. (2001, p. 12) acrescentam que é muito provável que a idéia tenha sido aceita com sucesso “talvez porque correspondesse a um anseio natural à época, por saídas que permitissem retirar o professor de uma posição quase irremediavelmente passiva, na qual o

havia enquadrado a Teoria da Reprodução, na década anterior”. Entretanto, o sucesso do conceito da prática reflexiva foi tamanho que acabou provocando casos de desconexão, de usos inteiramente esvaziados ou até opostos ao sentido original da proposta. Esta realidade vem suscitando críticas à apropriação generalizada que o conceito de professor reflexivo permite.

De acordo com Pimenta (2002), as críticas dirigidas à prática reflexiva proposta por Schön (1992, 2000) relacionam-se com a supervalorização do professor como indivíduo, com a construção do saber docente somente a partir da prática, com o caráter individualista da reflexão e com o aspecto reducionista de sua utilização quando entendido de maneira a ignorar o contexto social em que esta prática se insere. Por outro lado, a mesma autora reconhece que a prática reflexiva tem se instituído como uma “tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como instrumento de formação de professores” (p.22), na qual o ensino é o ponto de partida e de chegada na pesquisa .

Nesse sentido, por valorizar as contribuições trazidas pela origem da proposta de Schön e, por haver consenso na necessidade de avançar com esta idéia, diferentes propostas de trabalho têm sido apresentadas, entre elas estão as de Nóvoa (1992), Zeichner (1992, 1993), Pérez Gómez (1992, 2001), Giroux (1997), Fiorentini et al. (1998), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), Marcelo Garcia (1999), Ludke et al. (2001), André et al. (2001), Alarcão (2001 e 2003), Tardif (2002), Pimenta (2002), Contreras (2002), Libâneo (2002), entre outros.

Consideramos que estas propostas têm significativa importância para o presente estudo, uma vez que apontam possibilidades de trato com o conhecimento na formação inicial. E, buscando compreender o contexto das práticas pedagógicas nesse período de formação, procuramos perspectivas de análise referentes à reflexão crítica em diferentes autores, com vistas a não perder a dialeticidade da reflexão durante a prática educativa que compreende, entre outras ações, a de ensinar conhecimentos.

Referindo-se ao modelo de formação de professores como artistas reflexivos, Pérez Gómez (1992) assegura que a epistemologia da prática reflexiva apresenta-se como uma proposta de ensino prático reflexivo para a formação profissional, em que as experiências práticas de ensino, visando o conhecimento na ação, estão presentes desde a preparação inicial, mediada pela **reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação** (grifo nosso). Ainda de acordo com o mesmo autor, a prática reflexiva passa a ser o eixo do currículo da formação do professor e deve promover o desenvolvimento de “capacidades, conhecimentos e atitudes que não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real”, desenvolver a dialeticidade da reflexão de como fazer uso do conhecimento nas situações que se apresentam na prática pedagógica. Para isso, o professor deve exercer uma “mediação crítica da utilização do conhecimento” (GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 21).

De acordo com Pimenta (2002, p. 26), o conhecimento, a teoria como cultura objetivada, além de seu papel formativo, permitirá que os futuros professores tenham uma ação contextualizada a partir do momento em que os saberes teóricos se articulam com os saberes da prática, “ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”. Desse modo, o papel da teoria é oferecer “perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (p. 26). Daí a importância de se repensar os conhecimentos necessários à atuação docente porque, ao permitir a aquisição de um corpo de conhecimento, como o apresentado neste capítulo, estaremos promovendo a possibilidade de construção de outros conhecimentos com base em uma prática crítica e reflexiva na qual o futuro professor possa adquirir autonomia.

Sobre o assunto, Tardif (2002) argumenta que, embora a formação inicial esteja organizada por disciplinas constituídas de conhecimentos que, na maioria das vezes, estão mal enraizados na ação cotidiana, não é preciso esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação, mas sim abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que “reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos

virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais [...]” (p. 242). Esta lógica deve proceder por meio de um enfoque reflexivo ao levar em conta as condições reais do trabalho docente.

Com isso, acreditamos que não podemos correr o risco do esvaziamento do conhecimento, não descartando todo conhecimento que foi historicamente produzido e nem valorizando apenas a prática pela prática, porque assim estaríamos contribuindo para um processo de desqualificação profissional.

Em se tratando de como proceder pedagogicamente no processo de formação inicial, Zeichner (1993) reconhece na formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação de professores porque pode possibilitar um aumento na capacidade de enfrentamento da complexidade da prática docente. Mas adverte que o ensino deve acontecer como atividade crítica, valendo-se da reflexão da prática, para que haja uma reconstrução social. O contexto social e institucional, no qual o ensino está inserido, não pode ser ignorado. Nesse sentido, a reflexão só pode se realizar no coletivo, em comunidades de aprendizagem, nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente, com vistas à construção de sociedades mais humanas.

Giroux (1997), ao apresentar os limites da proposta de Schön, desenvolve a concepção do professor como intelectual crítico. Nesta, a reflexão é coletiva e os professores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica com a possibilidade de promover mudanças, dando o claro sentido à reflexão de um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais dentro e fora da escola. Afirma, ainda, que, “ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável” (163), valorizando a aquisição de conhecimentos historicamente produzidos como forma de romper o processo de proletarianização que está impregnado na sociedade em todas as profissões.

Com esta proposta de trabalho, o autor pretende criticar, teoricamente, as ideologias tecnocráticas e instrumentais, presentes em muitas teorias educacionais e, valorizadas no ensino superior, as quais separam “conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução” (GIROUX, 1997, p. 161). Busca, com esta discussão, romper com o processo de proletarização e desqualificação profissional que tem presença marcante no ensino superior.

Contreras (2002), em crítica à concepção reflexiva de Schön, oferece resistência à idéia de que a reflexão por si só possibilita a compreensão dos fatores sociais e institucionais que interferem na prática docente. Ao mesmo tempo aponta que Giroux não sinaliza como os professores podem realizar a transição de técnicos reprodutores e reflexivos individualmente para intelectuais críticos e transformadores. Desse modo, propõe o modelo de profissionais como intelectuais críticos que participam de um esforço para compreender os fatores sociais e institucionais que estão ocultos na prática educativa e que a afetam, pois as ações não são espontâneas e muito menos naturais, são descobertas cotidianas. Para este autor, somente neste modelo, a reflexão tem significância para a prática docente.

Pimenta (2002, p. 39), ao reconhecer a quantidade e a velocidade das informações na sociedade de hoje, postula que um profissional precisa estar preparado “científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente” e deve ser “um profissional que reflete sobre o seu fazer pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre”. Para tanto, ao assumir que a atividade docente é práxis, afirma que o professor deve ser visto como um intelectual que está sempre em formação e que a educação é um processo dialético no qual o homem se desenvolve historicamente. Propõe que a identidade do profissional docente deve superar o papel de “professores reflexivos para o de intelectuais críticos e reflexivos” (PIMENTA, 2002, p. 47).

Nesta perspectiva, é necessário preparar os futuros professores para serem promotores do seu próprio desenvolvimento profissional e, para isso, os autores que defendem a epistemologia da prática reflexiva ressaltam a necessidade de desenvolver a capacidade reflexiva e investigativa do professor, para que assim possam entender a complexidade que

envolve a prática educacional. Desse modo, a formação inicial em Educação Física precisa ter uma organização curricular que permita a apropriação dos conhecimentos necessários por meio do conhecimento-na-ação proposto por Schön (2000) e da investigação-ação (ELLIOTT, 1994, 1998), que levam o professor ao auto-conhecimento.

A investigação na ação ou pesquisa ação, proposta por Elliott (1994, 1998), possibilita que, durante a formação inicial do professor de Educação Física, as ações humanas e as situações sociais sejam experimentadas pelos alunos/acadêmicos. Tomando-se por base esse referencial teórico-metodológico, a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos métodos de trabalho, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. De acordo com Nóvoa (1992), passa, também, por processos de formação diretamente articulados com as práticas educativas que levam os futuros professores à produção de saberes pertinentes à prática docente.

Neste estudo, preocupamo-nos em buscar garantir, na formação inicial, os saberes gímnicos necessários à atuação docente. Entendemos que é preciso o desenvolvimento da competência técnica desde que ela esteja articulada com as situações que ocorrem no cotidiano docente. Um dos caminhos a ser utilizado para a conquista da mesma é a investigação na ação (ELLIOTT, 1994), por meio do desenvolvimento do *practicum* (ZEICHNER, 1993), e, não durante situações simuladas. Visto que a relevância da competência técnica só será consolidada se puder ser levada com êxito aos espaços de atuação do profissional da área por meio da problematização e da busca de solução de problemas.

Para que isso possa acontecer de modo efetivo, o futuro professor de Educação Física deve ser preparado para enfrentar e refletir, criticamente, sobre os fenômenos e as situações conflituosas presentes em todos os espaços de intervenção da área, ou seja, na escola, para os cursos de licenciatura e, nos outros espaços de atuação, para os cursos de graduação. Por isso, os cursos precisam estabelecer estreita relação com a escola e com os outros espaços para que uma formação mais condizente com a prática docente venha, de fato, concretizar-se.

Outro aspecto contemplado nas novas orientações para os cursos de licenciatura é que os estágios devem estar presentes desde os primeiros anos da formação inicial. Sua presença colabora para que a formação do professor possa ser pautada pela prática crítica e reflexiva desde o início do curso. Nesse sentido, as contribuições trazidas por Schön (1992 e 2000) e acrescidas por outros autores, já apresentadas neste estudo, devem ser possibilitadas durante as experiências da prática de ensino de forma que o futuro professor seja preparado para a adoção de uma prática crítica e reflexiva que se estenda durante a sua atuação profissional. Isto, com certeza, contribuirá para que os futuros professores tenham maiores condições de superar os conflitos presentes no desenvolvimento da prática pedagógica. Embora esse não seja o foco do nosso estudo, o ideal seria que esta possibilidade de trato com o conhecimento não ficasse restrita apenas às disciplinas gímnicas, pois não cabe apenas ao professor da disciplina de prática de ensino conhecer a escola e os demais espaços de atuação.

Nesta direção, Schön (2000, p. 15) salienta que as instituições formadoras devem “[...] repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como elemento-chave da educação profissional”. Zeichner (1993, p.14) acrescenta que o *practicum reflexivo*, que se caracteriza pela investigação mediada pela prática reflexiva, deve ser um dos “[...] momentos estruturados de prática pedagógica, integrados nos programas de formação de professores”. Nesta perspectiva, o *practicum*, como proposta metodológica, viria contribuir para promover a interação entre teoria e prática, entre saber e saber fazer e se consolidar como uma possibilidade de romper com a fragmentação do conhecimento presente na formação inicial de Educação Física, o que aproximaria os futuros professores de Educação Física da realidade de sua atuação docente.

De acordo com os autores que defendem a epistemologia da prática reflexiva, e entre eles Zeichner (1993), a reflexão no processo de formação profissional não deve ser vista como um conjunto de técnicas, como uma receita. É preciso que se constitua em um processo de pensamento, de análise e interpretação e que ocorra antes, durante e depois da ação,

exigindo uma preparação para a adoção da prática reflexiva. Para que isto ocorra, é importante que essa nova epistemologia da prática esteja presente em todos os momentos da formação profissional.

Em síntese, apontamos, neste estudo, a necessidade de uma formação profissional em Educação Física que atente para a formação crítica e reflexiva. E é por isso que propomos possíveis encaminhamentos na busca de novas formas de organização e estruturação curricular de uma prática pedagógica que esteja em alerta para o valor da epistemologia da prática reflexiva. Gostaríamos de ressaltar, ainda, que este estudo deve ser tomado como um ponto de partida para que novas pesquisas na área aconteçam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo pensamento ou projeto utópico é uma manifestação política, uma proposta idealista de organização social mais justa [...], acima de tudo, que ninguém seja obrigado a fazer o que não quer, o que não pode e o que não deve. Que não existam o dinheiro e a propriedade privada. E que haja liberdade de expressão e de religião, e educação acessível a todos (FREIRE e BRITO, 1987, p.85).

No decorrer das páginas anteriores deste estudo, fizemos uma discussão sobre o fato de que os Cursos de Formação Profissional em Educação Física não têm preparado os futuros profissionais para acompanhar a dinâmica da construção histórica do universo de conhecimento da área da Ginástica. Para tratar do assunto, referendamo-nos em autores como Barbosa (1999), Bonetti (1999), Cesário (2001), Nunomura (2001), entre outros, que, na última década, realizaram estudos diagnósticos sobre o assunto.

Tendo em vista a problemática apresentada e considerando que a área da Ginástica abarca conhecimentos que um professor/profissional de Educação Física deve dominar para desenvolver uma prática pedagógica coerente com os anseios e necessidades atuais da educação brasileira, propusemo-nos a construir uma proposta de estruturação da área de conhecimento da Ginástica que contribuísse para uma possível reestruturação curricular dos cursos de Educação Física.

Para compreendermos a amplitude e complexidade da presença da área de conhecimento da Ginástica na formação profissional na contemporaneidade, tomamos como referência para a reflexão: a racionalidade técnica presente na formação de professores; a crise na educação brasileira, assim como o processo de proletarização e desqualificação profissional; e o quadro paradigmático atual da formação de profissionais de Educação Física. Também, evidenciamos discussões sobre a identidade da área de atuação do Profissional de Educação

Física, no sentido de elucidar quais são os saberes necessários para tal atuação, entendendo que estes são a base para o trabalho do professor quer no ambiente escolar ou não escolar.

Tomando por base as reflexões apresentadas ao longo dos capítulos, construímos nossa proposta de estruturação da área de conhecimento da Ginástica para os currículos dos Cursos de Licenciatura e Graduação em Educação Física, bem como mostramos possibilidades de trato com esta área de conhecimento na formação inicial.

Ao fazermos um balanço final deste trabalho, o sentimento que se apresenta é de que o material aqui produzido poderá amenizar uma lacuna existente na bibliografia brasileira e, quem sabe, contribuir para o crescimento qualitativo da área. Esta certeza advém da utilização do método Delphi. Seu uso reflete a busca pela aquisição de opinião especializada, destinada à obtenção de consenso sobre um assunto ou assuntos quando não se dispõe de dados suficientes ou até mesmo quando esses dados possuem informações contraditórias, o que é o caso da área de conhecimento da Ginástica na formação profissional em Educação Física.

Desse modo, a sensação é a de que, por termos conseguido estabelecer um diálogo entre os participantes da pesquisa sobre os conhecimentos gímnicos necessários à atuação docente, demos mais um passo para que avanços significativos aconteçam na formação profissional na área da Educação Física, em especial na área da Ginástica, embora muito ainda precise ser feito.

Entretanto, ao refletirmos sobre o desafio de colocar em prática a proposta elaborada neste estudo, principalmente no que diz respeito a um novo fazer pedagógico diante dos conhecimentos necessários à atuação do profissional da área, acreditamos que o papel das Instituições de Ensino Superior é decisivo e indispensável para que os avanços se concretizem. É preciso que arquem com a responsabilidade de garantir os saberes gímnicos aos futuros professores/profissionais da área para que estes possam desempenhar, com competência e segurança, a sua prática docente com relação à área da Ginástica, tanto no âmbito escolar quanto fora dele.

É imprescindível que os cursos de formação profissional da área assumam o compromisso de promoção de pesquisas e intercâmbio com as escolas e outros espaços de atuação, no sentido de contribuir com a formação continuada daqueles professores que já se formaram. E, quando falamos das Instituições de Ensino Superior, não podemos esquecer dos atores desse espetáculo que são os docentes que atuam nesses espaços. Nesse sentido, é preciso um envolvimento pessoal e coletivo dos mesmos para que seja iniciado um processo de mudanças que provoque o salto de qualidade desejado e proposto.

Necessitamos começar a agir desde já, pois, como afirma Pimenta (1999, p.18), a “profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão sendo postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”. Nos tempos atuais, algumas profissões surgem e outras desaparecem e as que não desaparecem necessitam dar conta de responder às novas demandas da sociedade, o que é o caso da nossa profissão e da área da Ginástica. Enfim, não temos dúvidas que muito já foi feito, mas que há muito por fazer.

Dentre esse “muito” já realizado, incluímos o estudo que ora se conclui, não apenas porque nos possibilitou o acesso a saberes que consideramos fundamentais para a percepção dos limites e das possibilidades na busca de uma nova epistemologia da prática, mas também porque poderá contribuir com todos os docentes que sentirem a necessidade de repensar a sua formação e atuação profissional.

Desse modo, consideramos o valor do nosso estudo por entendermos que precisamos lidar com as condições existentes para vislumbrar um futuro melhor, para sonhar com utopias que venham a ser realizadas. Como assegura Freire e Brito (1987, p. 85) “todo pensamento ou projeto utópico é uma manifestação política” e as utopias sempre manifestam boas intenções em suas propostas no sentido de obtermos uma sociedade mais justa, enfim, mais humana.

Contudo, chegamos ao final deste estudo com a certeza de que propostas utópicas, como a apresentada, precisam ser pensadas e concretizadas. Além disso, prevalece a agradável sensação de que valeu a pena estarmos concluindo esta que é mais uma etapa de nossa formação profissional. Que o medo de ousar e colocar em prática nossos sonhos não nos impeça de viver e acreditar no possível. Como, poeticamente, lembra Oswaldo Montenegro⁶², “que a força do medo que tenho não me impeça de ver o que anseio; que a morte de tudo que acredito não me tape os ouvidos e a boca”. E que o temor não impeça as pessoas de lutarem para concretizar as utopias educacionais.

⁶² Trecho extraído do poema **Metade**, de Oswaldo Montenegro.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.135-144.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE FILHO, Nelson F. de. Formação profissional em educação física brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 23-37, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de et al. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 55-69.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. e TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.

AYOUB, Eliana. **A ginástica geral na sociedade contemporânea: perspectivas para a Educação Física Escolar**. Campinas, SP: [s.n.], 1998. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

_____. Brincando com o ritmo na Educação Física. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, Minas Gerais: Dimensão, v. 6, n. 34, p. 50-57, jul./ago. 2000.

_____. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

BARBOSA, Ieda Parra. **A ginástica nos cursos de licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná**. Campinas, SP: [s.n.], 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARBOSA RINALDI, Ieda Parra e SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. A Ginástica no percurso escolar dos ingressantes dos Cursos de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Campinas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 24, n. 3, p.159-173, maio 2003.

BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra e MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. A produção do conhecimento em ginástica na formação profissional: oito anos de conbrace. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: [s.n.], 2003. 1 CD – ROM.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGE, Yvonne. **Viver o seu corpo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 239-254.

_____. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis: Revista de Divulgação Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, v.3, n.2 (edição especial), p.73-127, dez. 1996.

BOGDAN Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, LDA. 1994.

BONETTI Albertina. **Ginástica: em busca de sua identificação no âmbito escolar**. Florianópolis, SC: [s.n.], 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente. In: SOUSA E.S. de & VAGO T. M. (Org.). **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997. 388 p. 143-159.

BRATCH, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo....capitalista. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.

_____. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, v.1, n.0, p. 28-33, 1989.

_____. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 1999.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. v.1 Vitória, ES: PROTEORIA, 2001. p. 67-79.

BRAGA, Joseni Marlei Paula. **Elementos musicais a serem abordados na formação profissional em educação física**. Campinas, SP: [s.n.], 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRAMANTE, Antonio Carlos. **Establishing a basic for the development of an undergraduate curriculum in recreation and leisure studies in Brazil: a Delphi approach**. Pennsylvania State, USA [S.N.] 1988. Tese (Doctor of Philosophy). The Pennsylvania State University.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 3, de 16 de outubro de 1987**. Brasília, DF: Diário Oficial, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** n.9394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução n. 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: Diário Oficial da União, 9 mar. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução n. 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília: Diário Oficial da União, 4 mar. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 009/2001, de 18 de janeiro de 2002**. Brasília: Diário Oficial da União, 18 jan. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 07, de 31 de março de 2004**. Brasília: Diário Oficial da União, 5 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Sistema Nacional de Educação Básica**. Brasília: MEC. Disponível em: www.mec.br. Acesso em 10 de setembro de 2004.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística básica**. São Paulo: Atual, 1987.

CAMARGO, Maria Ligia Marcondes. **Música e movimento: um universo em duas dimensões: aspectos técnicos e pedagógicos na Educação Física**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

CAMPOS, Márcia Zedron de. **A questão da licenciatura em Educação Física: a transição à prática profissional**. Campinas, São Paulo: [s.n.], 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CASTELANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CERVO, Amado Luiz e BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica:** para uso dos estudantes universitários. São Paulo: Mcgraw-hill do Brasil, 1996.

CESÁRIO, Marilene. **A organização do conhecimento da ginástica no currículo de formação inicial do profissional de educação física: realidade e possibilidades –** Recife, Pernambuco: [s.n.], 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo, SP: Cortez Editora, 2002. p. 89-108.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORIAT, Benjamin. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHIMTZ, H; CARVALHO, Ruy de Q (Orgs.) **Automação, competitividade e trabalho:** a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 13-61.

CORTELLA Mario Sergio. **Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Manuel Sérgio Vieira e. **Educação física, ou, ciência da motricidade humana?** Campinas, SP: Papyrus, 1991.

DA COSTA, Lamartine Pereira. **A reinvenção da educação física e do desporto segundo paradigmas do lazer e da recreação.** Lisboa: Ministério da Educação e Cultura, 1987.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Fenômeno social esporte na formação profissional em educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 9, n. 1, p. 111-115, 1999.

DEWEY, John. **Como pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación.** Madrid: Morata, 1994.

_____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente:** professor (a) – pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998. 137-152.

_____. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, n. 4, Porto Alegre, p. 41-61, 1991 .

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. (Org.). **Fundamentos pedagógicos da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 15-33.

_____. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 227-238.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Conhecimento, epistemologia e intervenção. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Educação física/Ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p. 171-183.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIORENTINI, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 307-335.

FIORIN, Cristiane Montozo. **A ginástica em Campinas: suas formas de expressão da década de 20 a década de 70**. Campinas, São Paulo: [s.n], 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FREIRE, Roberto e BRITO, Fausto. **Utopia e paixão: a política do cotidiano**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GAIO Roberta. **Ginástica rítmica desportiva “popular” uma proposta educacional**. São Paulo: Robe, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Pesquisa em Educação Física: as inter-relações necessárias. **Motrivivência**, v. 5, p. 34 - 46, dez. 1994.

GAYA, Adroaldo. Educação Física: educação e saúde? **Revista da Educação Física-UEM**, v.1, n. 0, p. 36-38, 1989.

GIMENO SACRISTÁN J. e PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. A educação que temos, a educação que queremos. In IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a. p. 37-63.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

GIROUX, Henry, A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 65 – 65.

GOERGEN, Pedro. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. In: **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, v. 10, n. 1, p. 50 – 79, jan./jun. 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **Técnica e ciência como ‘ideologia’**. Lisboa: Edições 70, 1968.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HASELBACH, Bárbara. **Dança, improvisação e movimento: expressão corporal na Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HIPÓLITO, Álvaro M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, , p. 3-21, 1991 .

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JIMÉNEZ JÁEN, Marta. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.

KELLY, Albert Victor. **O currículo**: teoria e prática. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Tradução Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 8. ed. São Paulo – SP –Brasil: Perspectiva, 2003.

KUNZ, Elenor. Currículo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 14, n. 2, p. 59, 1993.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

KUNZ, Elenor. et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física: justificativas – proposições – Argumentações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 20, n. 1, p.37-47, set. 1998.

KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. Ensinando a dança através da improvisação. **Motrivivência**, UFSC, v 6, n. 517, p. 167-169, dez. 1994.

LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento humano**. 2 ed. São Paulo: Summus, 1978.

LAFFRANCHI, Bárbara. **Treinamento desportivo aplicado à ginástica rítmica**. Londrina: UNOPAR, 2001.

LANGLADE, Alberto; LANGLADE, Nelly.Rey de. **Teoria general de la gymnasia**. Buenos Aires: Stadium, 1986.

LEGUET, Jacques. **As ações motoras em ginástica esportiva**. São Paulo: Manole, 1987.

LLOBET, Anna Canalda. **Gimnasia rítmica deportiva**: teoria y práctica. Barcelona: Paidotribo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. – Campinas, SP: Papyrus, 1998. p.....

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, Cortez: 2001.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LINSTONE, Harold. A. & TUROFF, Murray. **The delphi method: techniques and applications**. Massachusetts, USA: Addison-Wesley Publishing Company, 1975.

LOVISOLO, Hugo. Educação Física como arte da mediação. **Contexto&Educação**, v. 1, n. 29, p. 26-59, 1992.

LUDKE, Menga et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias**. 6.ed. Tradução de Caetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto, 1999.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARINHO, Inezil. Penna. **Sistemas e métodos da educação física recreação e jogos**. 4. ed. São Paulo: Cia Brasil, [s.d.].

_____. **História geral da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cia Brasil, 1980.

_____. **Educação Física recreação e jogos**. 3. ed. São Paulo: Cia Brasil, 1981.

MARTINELLI, Telma Adriana Paccífico. **A formação inicial em educação física e a preparação de um profissional reflexivo**. Maringá, PR, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

MARTÍN-LORENTE, Encarna. **1000 exercícios ginásticos com acessórios fixos e móveis**. São Paulo: Zamboni Books; Rio de Janeiro; Sprint, 2002.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: DIFEL, 1985.

MATURANA, Humberto e ZÖLLER Gerda. Verden. **Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano**. Santiago: Sociedad de San Pablo, 1994.

MATURANA, Humberto e DE REZEPKA, Sima Nisis. **Formacion humana y capacitacion**. Santiago: Dólmén Mundo Aberto, 1995.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo ... e “mente”**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1985.

MELLO, Rosângela A. **Da obrigatoriedade e da legitimidade da educação física: uma questão legal ou uma necessidade histórica?** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

MENDIZÁBEL, S e MENDIZÁBEL, I. **El niño y la actividad física y deportiva: iniciación a la gimnasia rítmica**. Madrid – España: Gymnos, 1985.

MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. **A dança como conteúdo específico nos cursos de educação física e como área de estudo no ensino superior**. São Paulo [s.n.] 1991. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade de São Paulo.

MOCKER, Maria Cecília de Miranda. Currículo e formação profissional em educação física: algumas reflexões. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 14, n. 2, p. 60-64, 1993.

MOLINA NETO, Vicente. A formação profissional em Educação Física e Esportes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., v.1, 1997, Goiânia – Goiás. **Anais...** Goiânia: [s.n.], 1997. p. 63-71.

MONTENEGRO, Oswaldo. **Metade**. Rio de Janeiro: Polygran. Ano [s/n], faixa 6. Cd.

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: UNICAMP, 1991.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necesarios à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Azuaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 4. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001,

MUNARO, Claire Maria. Reflexões e análise crítica sobre as propostas de perfil ideal e real do professor de educação física. **Revista Kinesis**, Santa Maria-RS, v.2, n. 1, p. 71-91, jan.– jul. 1986.

NASCIMENTO, Juarez Vieira. do. **A formação inicial universitária em educação física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a auto-percepção de**

competência profissional de formandos brasileiros e portugueses. Porto, Portugal [s.n.] 1998. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto), Universidade do Porto.

NISTA PICCOLO, Vilma Leni. **Atividades físicas como proposta educacional para 1ª fase do 1º grau.** Campinas: SP [s.n.] 1988. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 9-33.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 29-42.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto, Portugal, Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NUNOMURA, Myrian. Abordagem Educacional para a Ginástica Olímpica: avaliação de sua aplicabilidade num ambiente escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.11, n.1, p. 63-77, 1997.

_____. **Técnico de ginástica artística: quem é esse profissional?** Campinas, SP: [s.n.], 2001. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NUNOMURA, Myrian e NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **Compreendendo a ginástica artística.** São Paulo: Phorte, 2005.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é educação física.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, J. G. M. et.al. **Educação física e o ensino de 1º grau: uma abordagem crítica.** São Paulo: EDU, 1988.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. **Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.** Santa Maria, RS: [S.N.], 1988. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

_____. **Educação física no ensino médio – período noturno: um estudo participante.** Campinas, SP: [s. n.], 1999. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de & DA COSTA, Lamartine. Educação física/esporte e formação profissional/campo de trabalho. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Educação física/Ciências do esporte: intervenção e conhecimento.** Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p. 83-99.

ORZA, Jenny e LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 140-158, 1991.

PALMA, José Augusto Victoria. **A educação continuada do professor de educação física: possibilitando práticas reflexivas**. Campinas, SP: [s. n.], 2001. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

PEREGORT, Anna Barta e DELGADO, Conxita Duran. **1000 Ejercicios y juegos de Gimnasia Rítmica Deportiva**. Barcelona – España: Paidotribo, 1998.

PÉREZ GALLARDO, Jorge Sérgio et al.. **Educação Física: contribuições à formação profissional** (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

PÉREZ GALLARDO, Jorge Sérgio et al.. **Didática de educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

PÉREZ GALLARDO, Jorge Sérgio. **Modelos de atuação do profissional de creche**. São Paulo [s.n.] 1993. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo.

PÉREZ GALLARDO, Jorge Sérgio & SOUZA, Elizabeth. Paoliello Machado de. Ginástica Geral: duas visões de um fenômeno. In: **Coletânea: textos e sínteses do I e II Encontro de Ginástica Geral**. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1996. p. 33-38.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I.. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

_____. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ A. I. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 67-97.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEUKER, Ilona. **Ginástica moderna sem aparelhos**. Rio de Janeiro: Fórum, 1974.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PINTO, Renato. **Gestos musicalizados: uma relação entre educação física e música**. Belo Horizonte: Inédita, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 141-169.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; e SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109 –139, 1991.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias**. ed. orientada pelos professores M. José Gomes Tubino e Cláudio de Macedo Reis. São Paulo: IBRASA, 1982.

RASCHLE, Jenny e SANTOS, José Félix dos. **Nova enciclopédia ilustrada folha: a enciclopédia das enciclopédias**. v.1. São Paulo: Minion, 1996.

REIS, Marize Cisneiros da Costa. **A legitimidade acadêmico-científica da educação física: uma investigação**. Campinas, SP: [s.n.], 2002. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

RIBEIRO, Deiva Mara Delfini Batista. **A epistemologia da prática reflexiva na formação inicial do professor de educação física**. Maringá, PR. [s.n.], 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Teoria e Prática da Universidade Estadual de Maringá.

RÓBEVA, Neska e RANKÉLOVA, Marguerita. **Escola de campeãs: Ginástica Rítmica Desportiva**. Tradução: Geraldo de Moura. São Paulo: Ícone, 1991.

SANTIN, Silvino. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHIAVON, Laurita M. **A Ginástica Artística como conteúdo da Educação Física Infantil**. Monografia de Graduação. Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 1996.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, João Bosco B. da. **Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em educação física e desportos e os planos**

nacionais nas áreas educacional e desportiva do Brasil. São Paulo. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que produz e o que reproduz em educação:** ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. Distribuição do conhecimento escolar e a reprodução social. **Revista Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.13, n. 1, p. 1988.

SOARES, Carmem Lucia. et al.. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem. Lucia. **Educação física:** raízes européias. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

_____. Sobre a formação do profissional em educação física: algumas anotações. In: De Marco A. (Org.). **Pensando a educação motora.** Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 133-138.

_____. **Imagens da educação no corpo:** estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. **A busca do auto-conhecimento através da consciência corporal:** uma nova tendência. Campinas, SP: [s.n.], 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Ginástica Geral:** uma área do conhecimento da Educação Física. Campinas, SP: [s.n.], 1997. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TANI, Go. Cinesiologia, educação física e esportes: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis:** Revista de Divulgação Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, v.3, n.2, (edição especial), p. 09-49, dez. 1996.

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

TAVARES, José & ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 97-114.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios da administração científica.** São Paulo: Atlas, 1986.

TIBEAU Cynthia C. Pasqua. Mayer. Diferentes olhares sobre a ginástica geral. In: FÓRUM BRASILEIRO DE GINÁSTICA GERAL, 1., 1999, Campinas. **Anais...** Campinas [s.n.], 1999. p.22-23.

THOMAS, Jerry R. & NELSON, Jack. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TOLEDO, Eliana de. **Proposta de conteúdos para a ginástica escolar**: um paralelo com a Teoria de Coll. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/São Paulo, 1999.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

WENZEL, Renato Luiz. **Professor**: agente da educação? Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

_____. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Entrevista: Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte/MG: Dimensão, v.6, n.34, p. 5-15 jul.-ago. 2000.

ANEXOS

ANEXO 1

Carta aos Cursos de Formação profissional em Educação Física do país

ANEXO 2

Carta convite aos docentes participantes da pesquisa

ANEXO 3

Carta de apresentação do Instrumento número um

ANEXO 4

Instrumento número um

ANEXO 5

Carta de apresentação do Instrumento número dois

ANEXO 6

Instrumento número dois

ANEXO 7

Carta de apresentação do Instrumento número três

ANEXO 8

Instrumento número três

ANEXO 1

Carta aos Cursos de Formação profissional em Educação Física do país

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.
Programa de Pós-Graduação.
Área de Concentração: Educação Motora

Prezado Professor (ª) responsável pelo Curso de Educação Física:

Vimos por meio desta, solicitar de V. S^a. informações necessárias para a elaboração da Tese de Doutorado que pretendemos concluir.

Para tanto, gostaríamos de saber se no quadro docente do Curso de Educação Física de Vossa Instituição há um ou mais professores que trabalham com alguma disciplina relacionada à Ginástica há mais de 10 (dez) anos e que tenha titulação de Doutor. Caso haja algum docente nestas condições, gostaríamos que nos informasse o nome e como poderíamos entrar em contato com o mesmo. Desta forma, solicitamos cordialmente que em breve nos mande uma resposta sobre o assunto, para podermos entrar em contato e agendar uma data para a coleta de dados.

O endereço para contato é: UNICAMP, Faculdade de Educação Física, Departamento de Educação Motora. Cx. Postal – 6134 Cep: 13083-970, Campinas – SP – Brasil. Tel: (019) 3788 – 6618. Fax: (019) 3289 – 4338. E-mail: paoliello@fef.unicamp.br ou parrarinaldi@hotmail.com

Contando, desde já, com vossa atenção, enviamos nossos agradecimentos.

Atenciosamente

Prof^ª. Dr^a. Elizabeth P. M. de Souza
Orientadora
FEF – UNICAMP

Prof^ª. Doutoranda Ieda Parra B. Rinaldi
Orientanda

Professor (ª)
Responsável pelo Curso de Educação Física

ANEXO 2

Carta convite aos docentes participantes da pesquisa

Campinas, agosto de 2002.

Prezado (a) Professor (a)

Temos a satisfação em convidá-lo (a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada “A Ginástica como área de conhecimento na formação profissional em educação física: encaminhamentos para a estruturação curricular”, da pós-graduanda Ieda Parra Barbosa Rinaldi, orientada pela Prof^a. Dr^a. Elizabeth Paoliello Machado de Souza que, faz parte do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O objetivo geral a pesquisa será: Construir uma proposta de estruturação da área de conhecimento da Ginástica para os currículos dos Cursos de Educação Física a partir dos saberes necessários à atuação profissional.

Este convite vem ratificar a indicação de seu nome feita por sua instituição em contato anterior. Farão parte deste estudo professores doutores das universidades brasileiras que atuem na docência na área da Ginástica há mais de dez anos e que, nos últimos cinco, tiveram publicações significativas na área.

A pesquisa fará uso do Método Delphi que, de acordo com Thomas e Nelson (2002), caracteriza-se principalmente, pela opinião especializada, destinada à obtenção de um consenso relativo sobre um assunto ou assuntos para os quais não se dispõe de dados suficientes ou até mesmo quando esses dados possuem informações contraditórias. Neste método, é feita a escolha de um grupo de especialistas que responderão a uma série de questionários, em vários *rounds*, que contribuirão para construção da referida proposta. Desta forma, a sua participação é de suma importância para concretização deste projeto.

Sabemos que a aceitação em participar desta pesquisa tomará seu valioso tempo, porém gostaríamos de deixar claro que as respostas deverão ser enviadas no prazo de uma semana após o recebimento do questionário. Todos os esforços serão feitos no sentido de reter a essência de suas respostas e estas serão tratadas confidencialmente, pois o anonimato faz parte deste tipo de metodologia.

Agradecemos antecipadamente e nos colocamos ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos.

O contato poderá ser feito com a orientanda pelo e-mail: parrarinaldi@hotmail.com, ou pelo telefone: (019) 3289 – 3814 (residência em Campinas) ou (044) 225-7963 (residência em Maringá).

Atenciosamente

Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth P. M. de Souza
Orientadora
FEF – UNICAMP

Prof^ª. Doutoranda Ieda Parra B. Rinaldi
Orientanda

ANEXO 3
Carta de apresentação do Instrumento Número Um

Campinas, setembro de 2002.

Prof. Dr.:

Inicialmente, gostaríamos de lhe agradecer por aceitar o convite em participar desta pesquisa intitulada “A Ginástica como área de conhecimento na formação profissional em educação física: encaminhamentos para a estruturação curricular”. Esperamos que, durante os próximos três meses, possamos trocar informações e construir novas experiências não só em benefício da pesquisa, mas, acima de tudo, contribuir com a área da Ginástica na Formação Profissional em Educação Física.

Em conjunto com esta carta, o Sr. (a) encontrará: 1) apresentação da pesquisa; 2) algumas instruções; 3) folha de resposta.

Gostaríamos de lembrar que o método de pesquisa empregado neste estudo é o método Delphi e necessita que todos os especialistas respondam o primeiro questionário antes que o próximo possa ser organizado e remetido novamente. Considerando que aproximadamente 15 (quinze) professores de todo país participarão deste estudo, os prazos finais para as respostas dos questionários são cruciais para esta metodologia. Então, gostaríamos de lhe solicitar que preencha a folha de resposta e nos encaminhe no prazo de uma semana, no máximo, após o recebimento.

Caso tenha qualquer pergunta relativa ao instrumento ou outro assunto relacionado a este estudo, por favor, entre em contato pelo e-mail: parrarinaldi@hotmail.com ou nos seguintes números de telefone: (019) 3289-3814 (residência em Campinas), ou (044) 225-7963 (residência em Maringá).

Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a Elizabeth Paoliello

Prof^a Ms. Jeda Parra Barbosa Rinaldi

Apresentação da Pesquisa

No momento atual, reflexões em torno de mudanças curriculares tornam-se necessárias e as pesquisas relacionadas com a formação profissional em Educação Física fazem parte de um processo contínuo, já que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física foram aprovadas e as Instituições de Ensino Superior deverão reestruturar seus currículos nos próximos anos.

Com respeito às disciplinas relacionadas com as manifestações gímnicas, sabe-se que, após a reformulação curricular de 1987 (Resolução nº. 03 de 16 de junho de 1987), algumas mudanças aconteceram, no entanto nenhuma que viesse realmente contribuir para a legitimação do conteúdo Ginástica, pois o mesmo continua praticamente ausente das escolas de ensino fundamental e médio. Os currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física continuam a fracionar o conhecimento, com disciplinas ginásticas que muitas vezes não se relacionam e não favorecem um conhecimento crítico ao futuro profissional da área, pois a dimensão técnica é a que se apresenta como predominante.

A preocupação com esta temática já faz parte da vida da pesquisadora desde os estudos do mestrado, no qual foi possível constatar a realidade das disciplinas gímnicas acima exposta e, a partir disto, a intenção da atual pesquisa de doutorado começou a ser construída (Barbosa, 1999¹).

Apesar da problemática referente aos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física, a Ginástica tem sido um dos fenômenos emergentes nos estudos e pesquisas da atualidade da Educação Física brasileira devido a sua importância como conteúdo da área. Não obstante, ainda existe a necessidade que novos estudos aconteçam no sentido de contribuir com a realidade da formação profissional em Educação Física.

¹ BARBOSA, I. P. **A Ginástica nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná**. Campinas, SP: [s.n.], 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Muitos autores, na atualidade, têm mostrado preocupação com este assunto, podendo ser observado em vários livros, teses ou revistas especializadas da área. Por estes autores, a Ginástica é considerada conteúdo da Educação Física Escolar, juntamente com outras manifestações da cultura corporal. Ainda, não se pode deixar de considerar a Ginástica na educação não formal já que esta tem conquistado cada vez mais espaço, principalmente no que diz respeito às Ginásticas competitivas e de academia, sendo este também um campo de atuação dos profissionais de Educação Física.

Se a Ginástica é reconhecidamente uma área de conhecimento da Educação Física, uma pergunta principal deveria ser levantada: Quais os conhecimentos que um professor de Educação Física deve dominar sobre a Ginástica para poder atuar nos vários setores que a área abrange?

Nesse sentido é que se pensou em desenvolver uma pesquisa que visa reunir opiniões de profissionais renomados e que atuam no ensino universitário no Brasil na área da Ginástica, escolhidos para identificar os principais saberes para a atuação profissional. É importante salientar que, neste estudo, a atuação profissional relaciona-se com o licenciado em Educação Física e, portanto, o palco principal é a escola sem, no entanto, resumir-se a ela.

Espera-se que esta investigação possa fornecer informações àqueles preocupados com a área da Ginástica na formação do licenciado em Educação Física e, assim, favorecer a conquista de mudanças.

Instruções

Nesta pesquisa, foi definida a utilização de 3 (três) turnos, que podem ser ampliados caso seja necessário. Em cada turno, será respondido 1 (um) questionário.

Após o primeiro questionário, suas opiniões serão analisadas juntamente com as dos outros participantes do grupo e apresentadas no segundo questionário. Neste, será pedido que avalie o grau de importância de cada resposta, que concorde ou discorde das respostas apresentadas e, ainda, que acrescente algo que considerar necessário.

No terceiro questionário, será apresentada uma tabulação das opiniões obtidas nos questionários anteriores e as análises estatísticas dos dados. Durante esse processo, o Sr. (a) poderá modificar suas respostas para ajustá-las à área de consenso das respostas dadas pelo grupo ou mantê-las.

As opiniões devem ser exclusivamente dos participantes, portanto evite contatos com outras pessoas sobre este estudo, principalmente com os envolvidos neste projeto de pesquisa. O anonimato é um de componentes principais desta metodologia;

Sugere-se que o Sr. (a) mantenha uma cópia de suas respostas em seu arquivo. Elas podem ser valiosas informações como recurso aos instrumentos seguintes;

Por favor, dê sua opinião e nos envie o questionário dentro de uma semana, no máximo. Todo processo de comunicação deverá acontecer por internet, os questionários deverão ser respondidos e enviados para o e-mail: parrarinaldi@hotmail.com, em documento do Word.

ANEXO 4
Instrumento número um

Folha de Respostas

Tendo em vista o objetivo da pesquisa que é: “Construir uma proposta de estruturação da área de conhecimento da Ginástica para os currículos dos cursos de Educação Física a partir dos saberes necessários a atuação profissional”, por favor: LISTE OS CONHECIMENTOS RELATIVOS À GINÁSTICA QUE VOCÊ ACREDITA SEREM NECESSÁRIOS PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

ANEXO 5
Carta de apresentação do Instrumento número dois

Campinas, 16 de outubro de 2002.

Prezado (a) Professor (a) Dr. (a):

Inicialmente, agradecemos por ter respondido ao primeiro momento (instrumento um) da pesquisa intitulada **“A Ginástica como área de conhecimento na formação profissional em educação física: encaminhamentos para a estruturação curricular”**, que solicitava o seguinte: Tendo em vista o objetivo da pesquisa que é: “Construir uma proposta de estruturação da área de conhecimento da Ginástica para os currículos dos cursos de Educação Física a partir dos saberes necessários a atuação profissional”, por favor: **LISTE OS CONHECIMENTOS RELATIVOS À GINÁSTICA QUE VOCÊ ACREDITA SEREM NECESSÁRIOS PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

A partir dos conhecimentos listados no primeiro momento por 13 professores doutores que aceitaram participar da pesquisa, foi elaborado o segundo instrumento (questionário em anexo). Este reflete as respostas dos participantes no primeiro questionário, cuja elaboração foi baseada na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977).

O propósito do segundo momento da pesquisa é determinar a importância atribuída a cada conhecimento, bem como sua relevância (+ ou -) para a atuação do professor de Educação Física.

No final da lista dos conhecimentos, há um espaço em branco para o caso do Sr. (a) querer adicionar algum conhecimento à relação apresentada. Por favor, preencha o instrumento número dois conforme a orientação dada no início do mesmo e nos envie dentro de uma semana, no máximo.

Agradecemos antecipadamente e nos colocamos ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos.

O contato poderá ser feito com a orientanda pelo e-mail: parrarinaldi@hotmail.com, ou pelos telefones: (019) 3289 – 3814 (residência em Campinas) ou (044) 225-7963 (residência em Maringá).

Atenciosamente

Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Paoliello
Orientadora
FEF – UNICAMP

Prof^ª. Doutoranda Ieda Parra B. Rinaldi
Orientanda

ANEXO 6
Instrumento número dois

Orientação Para Preenchimento

Nas folhas seguintes, estão listados diversos conhecimentos relativos à área da Ginástica, oriundos das respostas dadas pelos participantes da pesquisa ao primeiro questionário. A ordem de apresentação não segue qualquer hierarquia ou frequência de respostas. Este instrumento limita-se a transcrever as respostas dadas.

Este segundo momento da pesquisa trata de determinar o grau de importância atribuída pelos participantes da pesquisa a cada conhecimento listado. Para tanto, assinale, nas colunas ao lado da listagem de conhecimentos, o que corresponde, em sua opinião, aos seguintes aspectos:

a) Importância ou concordância atribuída ao conhecimento listado:

- (0) Nenhuma
- (1) Muito pequena
- (2) Pequena
- (3) Razoável
- (4) Grande
- (5) Muito grande

b) Relevância para a atuação em Educação Física:

- (+) positivo (relevante)
- (-) negativo (não relevante)

c) S.C.R. – “Sem condição de resposta”, para o caso do Sr (a) optar por não opinar sobre o item em questão.

EXEMPLO DE RESPOSTA:

Conhecimentos	Importância	Relevância	S.C.R.
1- Conhecimentos históricos, sociais e culturais das manifestações gímnicas.	0 1 2 3 4 5 (4)	(+)	()
2- Conhecimentos da biociência nas manifestações gímnicas.	0 1 2 3 4 5 ()	()	(x)

CONHECIMENTOS LISTADOS A PARTIR DO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO:

Conhecimentos	Importância	Relevância	S.C.R.
1- Conhecimentos históricos, sociais e culturais das manifestações gímnicas.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
2- Conhecimentos da biociência nas manifestações gímnicas.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
3- Conhecimentos das metodologias da Educação Física e Esportes aplicados as manifestações gímnicas.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
4- Conhecimentos das áreas de desenvolvimento motor e aprendizagem motora nas manifestações gímnicas.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
5 - Conhecimentos técnicos das manifestações gímnicas.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
6 - Habilidades e destrezas corporais, com materiais, em aparelhos e com materiais alternativos.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
7 - Ginástica em academias e no segmento não formal.	0 1 2 3 4 5 (2)	(-)	()
8 - Ginástica laboral e de prevenção.	0 1 2 3 4 5 (3)	(-)	()
9 - Criatividade: estímulo à criatividade corporal (motora/motricia) e criatividade na confecção de materiais alternativos.	0 1 2 3 4 5 (5)	(-)	()
10 - Estilos de ensino e intervenções pedagógicas em Ginástica.	0 1 2 3 4 5 (4)	(+)	()
11 - As escolas que deram origem a Ginástica (Escola Alemã, Escola Dinamarquesa, Escola Francesa e, Escola Inglesa).	0 1 2 3 4 5 (3)	(+)	()
12 - Divisões do sistema de ginástica de 1799, de acordo com Per Henrik Ling (alemão):	0 1 2 3 4 5 (3)	(-)	()

Ginástica Pedagógica ou Educativa, Ginástica Militar e Ginástica estética.			
13 - Calistenia: Origens na Ginástica Sueca e influência americana. Seus valores e objetivos. Contribuição de Willian Wood..	0 1 2 3 4 5 (4)	(+)	()
14 - Planos de exercícios rítmicos e ginásticos (acrobáticos).	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
15 - Planos de exercícios com base nos diversos estilos de danças acadêmicas (clássica, moderna, contemporânea, jazz) e danças folclóricas e popularizadas.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
16 - Ginástica Geral com base em quatro pilares: dança, ginástica artística, ginástica rítmica desportiva e folclore.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
17 - Evolução histórica da Ginástica de academia.	0 1 2 3 4 5 (2)	(-)	()
18 - Metodologia da Ginástica localizada.	0 1 2 3 4 5 (4)	(+)	()
19 - Planejamento neuromuscular didático - pedagógico.	0 1 2 3 4 5 (4)	(+)	()
20 - Formas de abordagem muscular.	0 1 2 3 4 5 (3)	(+)	()
21 - Seqüência pedagógica de execução das tarefas.	0 1 2 3 4 5 (4)	(+)	()
22 - Zona alvo de treinamento. Curva de esforço.	0 1 2 3 4 5 (2)	(+)	()
23 - Variantes do método de ginástica localizada (contínua, intervalada e circuitada).	0 1 2 3 4 5 (3)	(+)	()
24 - Macroциclo, mesociclo e microциclo de treino aplicado à ginástica.	0 1 2 3 4 5 (3)	(+)	()
25 - Os principais tipos de alongamentos/flexibilidade e suas aplicações práticas na utilização antes, durante e depois da execução de uma rotina de exercícios.	0 1 2 3 4 5 (4)	(+)	()

26 - A importância da flexibilidade na aptidão física e qualidade de vida.	0 1 2 3 4 5 (3)	(+)	()
27 - Métodos de treinamento.	0 1 2 3 4 5 (3)	(+)	()
28 - Metodologia das ginásticas alternativas: Ginástica natural.	0 1 2 3 4 5 (0)	(-)	()
29 - Estudos da evolução e das novas tendências da Ginástica.	0 1 2 3 4 5 (4)	(+)	()
30 - Origem, evolução e princípios científicos do <i>Step Training</i> . Construção de coreografias. <i>Body Pump</i> , <i>Body Combat</i> , <i>RPM</i> e <i>Body Balance</i> (metodologias pré-coreografadas).	0 1 2 3 4 5 (2)	(-)	()
31 - Educação, Educação Física e Ginástica.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
32 - Como a Ginástica pode tornar-se um componente vital para o ser humano (os valores humanos, os processos da transformação, a teoria do fluxo, a motivação, a consciência corporal, reflexão, crítica e criação).	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
33 - Aspectos evolutivos da Ginástica: a educação, a prevenção e a terapia; arte e ciência; aspectos formativos, lúdicos, expressivos, desportivos, agônicos e terapêuticos; e do natural ao construído, do construído ao natural.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
34 - A Ginástica sob a ótica da Corporeidade: funções ou objetivos (transicionalidade- fusão, autonomia e identidade; holismo; vitalidade e motividade; ludicidade; expressividade; criatividade; liberdade; responsabilidade; compartilhamento; motilidade e motricidade).	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
35 - A Ginástica sob a ótica da transdisciplinaridade: funções ou objetivos (a diversidade; a transcendência; a estrutura; o dinamismo; a dialética; a ecologia).	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
36 - O despertar dos sentidos: funções ou objetivos (a energia vital; todos os sentidos;	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()

fazer, sentir e saber; sabor e sabedoria; contato com “tato”; a propriocepção; a respiração, circulação, musculatura e articulações).			
37 - O Ser, a natureza e o grupo – funções ou objetivos: o estabelecimento de vínculos (estrutura, forma, significado e pulsões vitais) entre a pele, os músculos, os ossos, o tecido conjuntivo, as vísceras, os líquidos, o pensamento, as emoções, o meio ambiente e o grupo; intensidade, duração e pausa; motilidade e motricidade; espaço, tempo, peso e fluência; objetos.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
38 - O movimento ginástico: capacidades perceptivas; capacidades físicas; habilidades motoras; técnicas de movimento; qualidades de movimento.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
39 - As Ginásticas: Ginástica Formativa (geral e específica), (natural e construída), (em ambientes fechados e ao ar livre), Ginástica Holística, Ginástica Postural, Ginástica Laboral, Ginástica Respiratória, Antiginástica, Ginástica Estética, Ginástica Terapêutica, GRD, GA, Ginástica Acrobática, Ginástica Aeróbica, Hidroginástica, Matroginástica, Macroginástica, Ginástica para a terceira idade, Ginástica no Trampolim Acrobático, Ginástica Comunitária, Ginástica-jazz, Ginástica Sueca, Ginástica Orgânica, Ginástica Rítmica, Ginástica Natural, Ginástica Integrativa, Ginástica Especial e as Ginásticas de origem oriental e marcial.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
40 - A integração da Ginástica com outras técnicas: massagem; relaxamento; visualizações; reflexologia.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
41 - A integração da ginástica com outros métodos: eutonia; calatonia; biomecânica existencial; educação somática existencial; consciência corporal e integração funcional; bioenergética; yoga; shiatsu; tai-chi-chuan.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
42 - A integração da Ginástica com outras	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()

culturas de movimento: dança, esporte, jogo, luta, mímica e brincadeira.			
43 – As formas de aplicação da Ginástica: individuais, duplas, pequenos e grandes grupos; em formas geométricas e em circuito; com e sem materiais; com e sem música ou percussão; de forma espontânea e orientada; em espelho; contra e a favor de uma resistência (pessoas ou objetos); de acordo com a idade, experiência e necessidades e interesses.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
44 - As formas de avaliação: da postura e das atitudes; do relaxamento; dos aspectos coordenativos; dos aspectos condicionantes; das debilidades, deformidades e impedimentos (em função de dores ou alterações corporais).	0 1 2 3 4 5 (3)	(+)	()
45 - A Jornada Formativa Humana: organização; desorganização; reorganização.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
46 - Ginástica para quê? (Lazer, Saúde, Condicionamento Físico, Estética, Performance, Esporte, Recuperação).	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
47 - Conceitos básicos de Capacidades Físicas e Habilidades Motoras.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
48 – Amplas vivências pessoais nos diferentes elementos da cultura corporal: Ginásticas (GA, Acrobática, GR, GG); dança; jogos e brincadeiras; experiências nas artes plásticas, cênicas e musicais.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
49 - Forte embasamento teórico, que permita atuar em qualquer âmbito da Educação Física (Vivência, Prática ou Treino), tendo a autonomia de intervir da forma mais adequada e necessária no contexto em que ele desenvolve sua atuação profissional.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
50 - Determinar os conteúdos acadêmicos que fundamentam a atuação profissional e principalmente qual é a filosofia que serve como modelo norteador. De preferência, uma visão humanista que vise criar a autonomia nos	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()

alunos, formando seres críticos e sensíveis o suficiente para ter preocupações sociais e força necessária para levar a cabo atuações dentro da sociedade que permitam superar os problemas que impedem o seu desenvolvimento.			
51 - Dentro dos conhecimentos acadêmicos que se apresentam como fundamentais as disciplinas de Filosofia, Antropologia, Sociologia, História, entre outras, oferecidas por professores competentes e que não fiquem apenas na enumeração de acontecimentos sem discutir os contextos históricos e sociais que possuem cada evento da história.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
52 - Conhecimentos sobre desenvolvimento da condição física das pessoas comuns, sem entrar tão profundamente na anatomia e na fisiologia.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
53 - Conhecimentos sobre os diferentes tipos do desenvolvimento humano: Biológico (crescimento) Psicológico (amadurecimento) Cognitivos (as diferentes formas de aprendizagem) Sociais (capacidade para socializar-se nos diferentes períodos do ciclo de vida).	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
54 – Domínio de conhecimentos gerais sobre os seres humanos em atividade compartilhadas por outras manifestações da Ginástica: GA, GG, GR.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
55 – Análise das contribuições que as manifestações ginásticas poderiam oferecer aos praticantes nas diversas faixas etárias: infância, adolescência, idade adulta jovem, madura e idosa.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
56 – Análise de modelos pedagógicos compatíveis com a aprendizagem significativa da Ginástica para os alunos, enfatizando que os conhecimentos já presentes sejam o ponto de partida para a aprendizagem, com situações em que novos conhecimentos sejam construídos a partir daí.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()

57 - A Ginástica, entendida no contexto da epistemologia da própria Educação Física.	0 1 2 3 4 5 (4)	(+)	()
58 - Identificar os conceitos existentes na literatura relativos à Ginástica e adotar ou criar um conceito de Ginástica. Observar a partir do conceito definido de Ginástica, quais ou que situações se aproximam do conceito. Atuar sobre essas situações utilizando como referencial o conceito adotado.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
59 - Reorganizar a atuação (se for o caso) no sentido de melhorar/controlar em níveis cada vez mais elaborados, a situação na qual foram empregados/utilizados os conhecimentos de Ginástica.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
60 - Aspectos conceituais amplos e específicos do termo Ginástica.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
61 - Diagnóstico sociocultural dos campos de atuação do futuro profissional tendo em vista a regionalização de alguns conteúdos dos novos currículos de formação.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
62 - Normas de avaliação e julgamento das seguintes manifestações ginásticas: Ginástica Olímpica; Ginástica Geral: com e sem aparelhos; Ginástica de Academia; Ginástica Aeróbica; Ginástica Rítmica Desportiva; Ginástica Acrobática; Trampolim Acrobático.	0 1 2 3 4 5 (4)	(-)	()
63 - Treinamento técnico, físico e psicológico nas seguintes manifestações ginásticas: Ginástica Olímpica; Ginástica Geral: com e sem aparelhos; Ginástica de Academia; Ginástica Aeróbica; Ginástica Rítmica Desportiva; Ginástica Acrobática; Trampolim Acrobático.	0 1 2 3 4 5 (3)	(+)	()
64 - Normas de segurança das seguintes manifestações ginásticas: Ginástica Olímpica;	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()

Ginástica Geral: com e sem aparelhos; Ginástica de Academia; Ginástica Aeróbica; Ginástica Rítmica Desportiva; Ginástica Acrobática; Trampolim Acrobático.			
65 - Conhecimentos pedagógicos gerais, relativos às ações de professores de Educação Física, atinentes às elaborações de planejamento, formulação de objetivos e processos de ensino e avaliativos.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
66 - Conhecimentos didáticos, teóricos e práticos, biomecânicos-cinesiológicos, relativos às cotidianas atividades docentes, atinentes às diversas formas de ensinar-desenvolver – métodos, técnicas, estilos, procedimentos - atividades com a exercitação ginástica com diferentes populações, objetivos, faixas etárias e materiais-tecnológicas.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
67 - Conhecimentos pedagógicos-didáticos práticos, decorrentes da experiência docente, tratando de situações do cotidiano, nas quais somente a formação acadêmica e o estudo laboratorial-literário não dão conta.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
68 – Conhecimentos das qualidades-capacidades-atributos físicos humanos – corporais em sua totalidade, incluindo os mentais – passíveis de serem desenvolvidas por meio da exercitação Ginástica.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
69 - Conhecimentos de fundamentos rítmicos e de possibilidades do uso da cultura erudita e popular, para interligação da Ginástica com elementos rítmicos tradicionais regionais e nacionais, coreografados.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
70 - Conhecimentos de formas de se atualizar permanentemente, de forma autônoma e em grupos de interesse.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
71 - Conhecimentos de métodos e técnicas de pesquisa, tanto no âmbito das ciências	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()

humanas-sociais (como as voltadas para a Pedagogia, Antropologia ou Administração-Economia), como no âmbito das ciências biológicas (como as vinculadas à Fisiologia, Bioquímica ou Biomecânica), necessárias para elaborações e criação de novidades científicas no campo da Ginástica.			
72 - Conhecimentos de estatística, paramétrica e não-paramétrica, voltadas ao auxílio de pesquisas em Ginástica.	0 1 2 3 4 5 (2)	(-)	()
73 - Conhecimentos de uso prático-prático de tecnologias e aparelhos ginásticos, inerentes aos processos de ensino-desenvolvimento de atividades ginásticas.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
74 - Conhecimentos de informática, Internet, programas, gerais e aplicados especificamente a programas ginásticos.	0 1 2 3 4 5 (3)	(-)	()
75 - Conhecimentos de línguas estrangeiras, em especial de inglês.	0 1 2 3 4 5 (2)	(-)	()
76 - Conhecimentos anatômicos, considerando, condições de idade, gênero, raça formas de exercitação, qualidades motoras, alterações quantitativas, tipos e durações de esforços psicofísicos.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
77 - Conhecimentos fisiológicos, bioquímicos, neurais, musculares, hormonais, glandulares, ósseos, etc, atinentes às alterações, evoluções, alterações corporais, considerando idade e gênero, em diferentes situações, temperaturas, pressão atmosférica, tipos de esforço, quantidade e qualidade de estímulos, etc.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
78 - Conhecimentos dos malefícios decorrentes da exercitação física errônea e do sedentarismo.	0 1 2 3 4 5 (4)	(+)	()
79 - Conhecimentos de primeiros socorros e aplicabilidade mais imediatas em situações de aulas/sessões de Ginástica.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()

80 - Conhecimentos básicos de filosofia, contribuindo para o entendimento e capacidades críticas quanto ao ser, sua existência, consciência, práxis e essencialidade humana. Fundamentos das diversas correntes de pensamento, positivistas, lógicos, objetivos e subjetivos, fenomenológicos e dialéticos, marxistas e não-materialistas. Conhecimentos ontológicos, axiológicos, fenomênicos, éticos e estéticos.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
81 - Conhecimentos psicológicos, da psicologia social, subjetiva e aplicada, das diversas fases de desenvolvimento do ser humano, e das diversas correntes psicológicas, em especial, as voltadas mais diretamente para a Educação.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
82 - Conhecimentos de contexto, no nível das macro relações: globalização, fundamentos econômicos, sociais, culturais, etnológicos, classistas, geográficos e climáticos os quais influem sobre a cultura em geral e a Ginástica em particular.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
83 - Conhecimentos de contexto, no nível das micro-relações: cidades, bairros, escolas, academias, clubes, instituições e interesses diversos.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
84 - Conhecimentos sócio-históricos da Educação-Pedagogia em geral, da Educação Física e em especial da Ginástica, com estudo das contribuições de diversos educadores, povos e culturas, não fugindo de uma visão universal, mas valorizando a herança ocidental, eurocentrica.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
85 - Conhecimentos legais, relativos a legislação brasileira fundamental, enquanto dever de cidadania e, em particular da legislação educacional, sindical, trabalhista, profissional, ambiental, etc.	0 1 2 3 4 5 (3)	(+)	()
86 - Conhecer a história da Ginástica, a sua relação com a Educação Física, conhecer a maneira como ela foi introduzida na escola,	0 1 2 3 4 5 (4)	(+)	()

com que visão, influenciada pelo quê e por quem, para que se possa compreender a sua evolução.			
87 - Saber que a confusa interpretação existente entre Ginástica e Educação Física gerou uma sub-área que enfoca a Ginástica como instrumento de condicionamento físico. Quanto a isso, discutir as diferentes propostas que têm sido lançadas no mercado, seus aspectos positivos e negativos, os modismos, a busca do corpo perfeito imposto pela sociedade vigente, e ainda se aproveitar desse tema para oferecer leituras seguidas de debates sobre a questão da corporeidade na dimensão da Ginástica.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
88 - A Ginástica escolar e suas possibilidades, contemplando a Ginástica Competitiva e a Demonstrativa permitindo que os alunos tenham noções básicas de algumas modalidades competitivas como Ginástica Artística, Rítmica (masc. e fem.), Acrobática e a Ginástica Aeróbica, por meio de vivências dos elementos corporais, acrobáticos e ginásticos, com e nos aparelhos específicos, levantando as diversificações que eles podem oferecer. A partir desse conhecimento avançar nas modalidades geradas por essas e ainda conhecer propostas de Trampolim Acrobático, Rope Skipping, Tumbling e outros... Portanto, é preciso aprender sobre as modalidades olímpicas e não olímpicas e a partir dessa discussão ter contato com a única de caráter demonstrativo que é a Ginástica Geral.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
89 - Conhecer sobre ritmo e sua sincronização com o movimento gímnico.	0 1 2 3 4 5 (4)	(+)	()
90 - Conhecer sobre as questões da construção de materiais adaptados a prática da Ginástica ligados à cultura vigente.	0 1 2 3 4 5 (4)	(+)	()
91 - Conhecer sobre as questões presentes em composição coreográfica que abrangem aspectos de formação, direção, trajetória, harmonia com o ritmo proposto, apresentação	0 1 2 3 4 5 (3)	(+)	()

individual e em grupo, combinações de estilos etc...			
92 - O tema Organização de eventos na ginástica deve ser vivenciado, se possível, em todas as suas etapas. Saber manusear códigos de pontuação, conhecer as suas partes e entender como usá-lo. Vivenciar a elaboração de uma competição, assim como de um grande festival, sendo obrigado a elaborar desde a carta convite, solicitação de espaço, utilização de som, as dinâmicas do evento, com árbitro ou não, divisão do tempo para todos participantes etc...	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
93 - Saber a relação da Ginástica com a Dança, os seus precursores e sua influência.	0 1 2 3 4 5 (5)	(+)	()
94 -			
95 -			
96 -			
97 -			
98 -			
99 -			
100 -			
101 -			
102 -			
103 -			
104 -			
105 -			
106 -			
107 -			
108 -			
109 -			
110 -			
111 -			
112 -			

ANEXO 7
Carta de apresentação do Instrumento número três

Campinas, 21 de novembro de 2002.

Prezado (a) Professor (a) Dr. (a):

Inicialmente, agradecemos por ter respondido ao segundo momento (instrumento dois) da pesquisa intitulada **“A Ginástica como área de conhecimento na formação profissional em educação física: encaminhamentos para a estruturação curricular”**, que solicitava que atribuísse o grau de importância de cada conhecimento listado. A título de lembrança, essa listagem foi elaborada a partir do primeiro momento da pesquisa (instrumento um) que solicitava o seguinte: Tendo em vista o objetivo da pesquisa que é: **“Construir uma proposta de estruturação da área de conhecimento da Ginástica para os currículos dos cursos de Educação Física a partir dos saberes necessários a atuação profissional”**, por favor: **LISTE OS CONHECIMENTOS RELATIVOS À GINÁSTICA QUE VOCÊ ACREDITA SEREM NECESSÁRIOS PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Novamente, estou entrando em contato para solicitar sua colaboração em responder ao terceiro momento (instrumento três) da pesquisa. Essa é a última e mais significativa fase do processo, pois, a partir dela, será estabelecido um consenso por parte dos participantes quanto aos conhecimentos relativos a área da Ginástica que são necessários para a formação do professor de Educação Física de forma a objetivar uma futura atuação competente.

Da análise dos questionários respondidos no segundo momento, foram destacados 55 (cinquenta e cinco) conhecimentos que obtiveram mediana e moda igual ou superior a quatro na importância atribuída. O nível esperado de consenso é que todos os conhecimentos possuam além da mediana e moda, também a média igual ou superior a quatro na importância atribuída, além de desvio padrão baixo. Dessa forma, a partir do segundo instrumento foi elaborado o terceiro (questionário em anexo) que reflete as

respostas dos participantes no segundo questionário e cuja elaboração foi baseada na estatística descritiva.

O propósito deste terceiro momento da pesquisa é revisar a importância atribuída a cada um dos 55 (cinquenta e cinco) conhecimentos para a atuação do professor de Educação Física.

Por favor, preencha o instrumento número três conforme a orientação dada no início do mesmo e nos envie dentro de uma semana, no máximo.

Agradecemos antecipadamente e nos colocamos ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos.

O contato poderá ser feito com a orientada pelo e-mail: parrarinaldi@hotmail.com, ou pelos telefones: (019) 3289 – 3814 (residência em Campinas) ou (044) 225-7963 (residência em Maringá).

Atenciosamente

Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Paoliello
Orientadora
FEF – UNICAMP

Prof^ª. Doutoranda Ieda Parra B. Rinaldi
Orientanda

ANEXO 8

Instrumento número três

Orientação Para Preenchimento

Nas folhas seguintes, estão listados 55 (cinquenta e cinco) conhecimentos relativos à área da Ginástica, oriundos das respostas dadas pelos participantes da pesquisa ao segundo questionário. Os conhecimentos listados obtiveram da maioria dos participantes o nível de importância atribuída igual a 5 (importância muito grande) ou 4 (importância grande). A ordem de apresentação não segue qualquer hierarquia de respostas. Este instrumento limita-se a transcrever as respostas dadas.

Este segundo momento da pesquisa trata de revisar o grau de importância atribuída pelos participantes da pesquisa a cada conhecimento listado. Para tanto, assinale, nas colunas ao lado da listagem de conhecimentos, o que corresponde, em sua opinião, aos seguintes aspectos:

Importância ou concordância atribuída ao conhecimento listado:

- (0) Nenhuma
- (1) Muito pequena
- (2) Pequena
- (3) Razoável
- (4) Grande
- (5) Muito grande

Se o Sr. (a) discorda da importância atribuída pela maioria dos participantes no segundo momento da pesquisa (igual a 5-importância muito grande ou 4--importância grande), registre a sua discordância atribuindo o grau 0 ou 1 ou 2 ou 3. Se possível, fundamente na folha anexa a sua escolha, referindo brevemente fatos ou fatores que os demais participantes possam estar negligenciando.

EXEMPLO DE RESPOSTA:

Conhecimentos	Importância
1- Conhecimentos históricos, sociais e culturais das manifestações gímnicas.	0 1 2 3 4 5 (4)
2- Conhecimentos da biociência nas manifestações gímnicas.	0 1 2 3 4 5 (2)

CONHECIMENTOS LISTADOS A PARTIR DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO:

Conhecimentos	Importância
1- Conhecimentos históricos, sociais e culturais das manifestações gímnicas.	0 1 2 3 4 5 ()
2- Conhecimentos das metodologias da Educação Física e Esportes aplicados as manifestações gímnicas.	0 1 2 3 4 5 ()
3- Conhecimentos das áreas de desenvolvimento motor e aprendizagem motora nas manifestações gímnicas.	0 1 2 3 4 5 ()
4 - Conhecimentos técnicos das manifestações gímnicas.	0 1 2 3 4 5 ()
5 - Habilidades e destrezas corporais, com materiais, em aparelhos e com materiais alternativos.	0 1 2 3 4 5 ()
6 - Ginástica em academias e no segmento não formal.	0 1 2 3 4 5 ()
7 - Criatividade: estímulo à criatividade corporal (motora/motricia) e criatividade na confecção de materiais alternativos.	0 1 2 3 4 5 ()
8 - Estilos de ensino e intervenções pedagógicas em Ginástica.	0 1 2 3 4 5 ()
9 - Ginástica Geral com base em quatro pilares: dança, ginástica artística, ginástica rítmica desportiva e folclore.	0 1 2 3 4 5 ()
10 - Sequência pedagógica de execução das tarefas.	0 1 2 3 4 5 ()
11 - Educação, Educação Física e Ginástica.	0 1 2 3 4 5 ()
12 - Como a ginástica pode tornar-se um componente vital para o ser humano (os valores humanos, os processos da transformação, a teoria do fluxo, a motivação, a consciência corporal, reflexão, crítica e criação).	0 1 2 3 4 5 ()
13 - Aspectos evolutivos da Ginástica: a educação, a prevenção e a terapia; arte e ciência; aspectos formativos, lúdicos, expressivos, desportivos, agônicos e terapêuticos; e do natural ao construído, do construído ao natural.	0 1 2 3 4 5 ()
14 - A Ginástica sob a ótica da Corporeidade: funções ou objetivos	0 1 2 3 4 5 ()

(transicionalidade- fusão, autonomia e identidade; holismo; vitalidade e motividade; ludicidade; expressividade; criatividade; liberdade; responsabilidade; compartilhamento; motilidade e motricidade).	
15 - A Ginástica sob a ótica da transdisciplinaridade: funções ou objetivos (a diversidade; a transcendência; a estrutura; o dinamismo; a dialética; a ecologia).	0 1 2 3 4 5 ()
16 - O despertar dos sentidos: funções ou objetivos (a energia vital; todos os sentidos; fazer, sentir e saber; sabor e sabedoria; contato com “tato”; a propriocepção; a respiração, circulação, musculatura e articulações).	0 1 2 3 4 5 ()
17 - O Ser, a natureza e o grupo - funções ou objetivos: o estabelecimento de vínculos (estrutura, forma, significado e pulsões vitais) entre a pele, os músculos, os ossos, o tecido conjuntivo, as vísceras, os líquidos, o pensamento, as emoções, o meio ambiente e o grupo; intensidade, duração e pausa; motilidade e motricidade; espaço, tempo, peso e fluência; objetos.	0 1 2 3 4 5 ()
18 - O movimento ginástico: capacidades perceptivas; capacidades físicas; habilidades motoras; técnicas de movimento; qualidades de movimento.	0 1 2 3 4 5 ()
19 - As Ginásticas: Ginástica Formativa (geral e específica), (natural e construída), (em ambientes fechados e ao ar livre), Ginástica Holística, Ginástica Postural, Ginástica Laboral, Ginástica Respiratória, Antiginástica, Ginástica Estética, Ginástica Terapêutica, GRD, GA, Ginástica Acrobática, Ginástica Aeróbica, Hidroginástica, Matroginástica, Macroginástica, Ginástica para a terceira idade, Ginástica no Trampolim Acrobático, Ginástica Comunitária, Ginástica-jazz, Ginástica Sueca, Ginástica Orgânica, Ginástica Rítmica, Ginástica Natural, Ginástica Integrativa, Ginástica Especial e as Ginásticas de origem oriental e marcial.	0 1 2 3 4 5 ()
20 - A integração da Ginástica com outras culturas de movimento: dança, esporte, jogo, luta, mímica e brincadeira.	0 1 2 3 4 5 ()
21 - As formas de aplicação da Ginástica: individuais, duplas, pequenos e grandes grupos; em formas geométricas e em circuito; com e sem materiais; com e sem música ou percussão; de forma espontânea e orientada; em espelho; contra e a favor de uma resistência (pessoas ou objetos); de acordo com a idade, experiência e necessidades e interesses.	0 1 2 3 4 5 ()
22 - As formas de avaliação: da postura e das atitudes; do relaxamento; dos aspectos coordenativos; dos aspectos condicionantes; das	0 1 2 3 4 5 ()

debilidades, deformidades e impedimentos (em função de dores ou alterações corporais).	
23 - Ginástica para quê? (Lazer, Saúde, Condicionamento físico, Estética, Performance, Esporte, Recuperação).	0 1 2 3 4 5 ()
24 - Conceitos básicos de Capacidades Físicas e Habilidades Motoras.	0 1 2 3 4 5 ()
25 – Amplas vivências pessoais nos diferentes elementos da cultura corporal: Ginásticas (GA, Acrobática, GR, GG); dança; jogos e brincadeiras; experiências nas artes plásticas, cênicas e musicais.	0 1 2 3 4 5 ()
26 - Forte embasamento teórico, que permita atuar em qualquer âmbito da Educação Física (Vivência, Prática ou Treino), tendo a autonomia de intervir da forma mais adequada e necessária no contexto em que ele desenvolve sua atuação profissional.	0 1 2 3 4 5 ()
27 - Determinar os conteúdos acadêmicos que fundamentam a atuação profissional e, principalmente qual é a filosofia que serve como modelo norteador. De preferência uma visão humanista que vise criar a autonomia nos alunos, formando seres críticos e sensíveis o suficiente para ter preocupações sociais e força necessária para levar a cabo atuações dentro da sociedade que permitam superar os problemas que impedem o seu desenvolvimento.	0 1 2 3 4 5 ()
28 - Dentro dos conhecimentos acadêmicos que se apresentam como fundamentais as disciplinas de Filosofia, Antropologia, Sociologia, História, entre outras, oferecidas por professores competentes e que não fiquem apenas na enumeração de acontecimentos sem discutir os contextos históricos e sociais que possuem cada evento da história.	0 1 2 3 4 5 ()
29 - Conhecimentos sobre desenvolvimento da condição física das pessoas comuns, sem entrar tão profundamente na anatomia e a fisiologia.	0 1 2 3 4 5 ()
30 - Conhecimentos sobre os diferentes tipos do desenvolvimento humano: Biológico (crescimento) Psicológico (amadurecimento) Cognitivos (As diferentes formas de Aprendizagem) Sociais (capacidade para socializar-se nos diferentes períodos do ciclo de vida).	0 1 2 3 4 5 ()
31 – Domínio de conhecimentos gerais sobre os seres humanos em atividade compartilhados por outras manifestações da Ginástica: GA, GG, GR.	0 1 2 3 4 5 ()
32 – Análise das contribuições que as manifestações ginásticas poderiam oferecer aos praticantes nas diversas faixas etárias: infância,	0 1 2 3 4 5 ()

adolescência, idade adulta jovem, madura e idosa.	
33 – Análise de modelos pedagógicos compatíveis com a aprendizagem significativa da Ginástica para os alunos, enfatizando que os conhecimentos já presentes sejam o ponto de partida para a aprendizagem, com situações em que novos conhecimentos sejam construídos a partir daí.	0 1 2 3 4 5 ()
34 - A Ginástica, entendida no contexto da epistemologia da própria Educação Física.	0 1 2 3 4 5 ()
35 - Identificar os conceitos existentes na literatura relativos à Ginástica e adotar ou criar um conceito de Ginástica. Observar a partir do conceito definido de Ginástica, quais ou que situações se aproximam do conceito. Atuar sobre essas situações utilizando como referencial o conceito adotado.	0 1 2 3 4 5 ()
36 - Reorganizar a atuação (se for o caso) no sentido de melhorar/controlar em níveis cada vez mais elaborados, a situação na qual foram empregados/utilizados os conhecimentos de Ginástica.	0 1 2 3 4 5 ()
37 - Normas de segurança das seguintes manifestações ginásticas: Ginástica Olímpica; Ginástica Geral: com e sem aparelhos; Ginástica de Academia; Ginástica Aeróbica; Ginástica Rítmica Desportiva; Ginástica Acrobática; Trampolim Acrobático.	0 1 2 3 4 5 ()
38 - Conhecimentos pedagógicos gerais, relativos às ações de professores de Educação Física, atinentes às elaborações de planejamento, formulação de objetivos e processos de ensino e avaliativos.	0 1 2 3 4 5 ()
39 - Conhecimentos didáticos, teóricos e práticos, biomecânicos-cinesiológicos, relativos às cotidianas atividades docentes, atinentes às diversas formas de ensinar-desenvolver – métodos, técnicas, estilos, procedimentos - atividades com a execução ginástica com diferentes populações, objetivos, faixas etárias e materiais-tecnológicas.	0 1 2 3 4 5 ()
40 - Conhecimentos pedagógicos-didáticos práticos, decorrentes da experiência docente, tratando de situações do cotidiano, nas quais somente a formação acadêmica e o estudo laboratorial-literário não dão conta.	0 1 2 3 4 5 ()
41 - Conhecimentos das qualidades-capacidades-atributos físicos	0 1 2 3 4 5 ()

humanos – corporais em sua totalidade, incluindo os mentais – passíveis de serem desenvolvidas por meio da prática ginástica.	
42 - Conhecimentos de fundamentos rítmicos e de possibilidades do uso da cultura erudita e popular, para interligação da Ginástica com elementos rítmicos tradicionais regionais e nacionais, coreografados.	0 1 2 3 4 5 ()
43 - Conhecimentos de métodos e técnicas de pesquisa, tanto no âmbito das ciências humanas-sociais (como as voltadas para a Pedagogia, Antropologia ou Administração-Economia), como no âmbito das ciências biológicas (como as vinculadas à Fisiologia, Bioquímica ou Biomecânica), necessárias para elaborações e criação de novidades científicas no campo da Ginástica.	0 1 2 3 4 5 ()
44 - Conhecimentos de uso prático-prático de tecnologias e aparelhos ginásticos, inerentes aos processos de ensino-desenvolvimento de atividades ginásticas.	0 1 2 3 4 5 ()
45 - Conhecimentos anatômicos, considerando, condições de idade, gênero, raça formas de prática, qualidades motoras, alterações quantitativas, tipos e durações de esforços psicofísicos.	0 1 2 3 4 5 ()
46 - Conhecimentos fisiológicos, bioquímicos, neurais, musculares, hormonais, glandulares, ósseos, etc, atinentes às alterações, evoluções, alterações corporais, considerando idade e gênero, em diferentes situações, temperaturas, pressão atmosférica, tipos de esforço, quantidade e qualidade de estímulos, etc.	0 1 2 3 4 5 ()
47 - Conhecimentos dos malefícios decorrentes da prática física errônea e do sedentarismo.	0 1 2 3 4 5 ()
48 - Conhecer a história da Ginástica, a sua relação com a Educação Física, conhecer a maneira como ela foi introduzida na escola, com que visão, influenciada pelo quê e por quem, para que se possa compreender a sua evolução.	0 1 2 3 4 5 ()
49 - Saber que a confusa interpretação existente entre Ginástica e Educação Física gerou uma sub-área que enfoca a Ginástica como instrumento de condicionamento físico. Quanto a isso, discutir as diferentes propostas que têm sido lançadas no mercado, seus aspectos positivos e negativos, os modismos, a busca do corpo perfeito imposto pela sociedade vigente, e ainda se aproveitar desse tema para oferecer leituras seguidas de debates sobre a questão da corporeidade na dimensão da Ginástica.	0 1 2 3 4 5 ()
50 - A Ginástica escolar e suas possibilidades, contemplando a Ginástica	0 1 2 3 4 5 ()

Competitiva e a Demonstrativa permitindo que os alunos tenham noções básicas de algumas modalidades competitivas como Ginástica Artística, Rítmica (masc. e fem.), Acrobática e a Ginástica Aeróbica, por meio de vivências dos elementos corporais, acrobáticos e ginásticos, com e nos aparelhos específicos, levantando as diversificações que eles podem oferecer. A partir desse conhecimento avançar nas modalidades geradas por essas e ainda conhecer propostas de Trampolim Acrobático, Rope Skipping, Tumbling e outros... Portanto, é preciso aprender sobre as modalidades olímpicas e não olímpicas e a partir dessa discussão ter contato com a única de caráter demonstrativo que é a Ginástica Geral.	
51 - Conhecer sobre ritmo e sua sincronização com o movimento gímnico.	0 1 2 3 4 5 ()
52 - Conhecer sobre as questões da construção de materiais adaptados a prática da Ginástica ligados à cultura vigente.	0 1 2 3 4 5 ()
53 - Conhecer sobre as questões presentes em composição coreográfica que abrangem aspectos de formação, direção, trajetória, harmonia com o ritmo proposto, apresentação individual e em grupo, combinações de estilos etc...	0 1 2 3 4 5 ()
54 - O tema Organização de eventos na Ginástica deve ser vivenciado, se possível, em todas as suas etapas. Saber manusear códigos de pontuação, conhecer as suas partes e entender como usá-lo. Vivenciar a elaboração de uma competição, assim como de um grande festival, sendo obrigado a elaborar desde a carta convite, solicitação de espaço, utilização de som, as dinâmicas do evento, com árbitro ou não, divisão do tempo para todos participantes etc...	0 1 2 3 4 5 ()
55 - Saber a relação da Ginástica com a Dança, os seus precursores e sua influência.	0 1 2 3 4 5 ()

Conhecimentos: Justificativa da importância atribuída inferior ao grau 4

Nº ____

Nº ____

Nº ____

Nº ____

Nº ____

Nº ____

Nº ____

Obs. : Acrescente o número de justificativas que forem necessárias.