

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A COMISSÃO EXAMINADORA, ABAIXO ASSINADA, APROVA A DISSERTAÇÃO.

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FE-

DERAL O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA: SUAS CONCEPÇÕES

DE ENSINO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MARIA CECÍLIA DE MIRANDA MOCKER

MARIA CECÍLIA DE MIRANDA MOCKER

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (RS), como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA.

SANTA SANTA MARIA/1989

DE 1989



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Aos meus dois grandes amores, Gabriel Marcel, o miúdo maravilhoso que tanto me solicitou e tão pouco me teve; Odir, pela força e confiança que me depositou.

A COMISSÃO EXAMINADORA, ABAIXO ASSINADA, APROVA A DISSERTAÇÃO.

A minha mãe, que sempre acreditou em mim.

Ao meu pai (onde ele estiver).

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA: SUAS CONCEPÇÕES DE ENSINO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao Haimo, colaborador deste estudo.

A Jaile e Rachel, por nos momentos de desgaste.

MARIA CECÍLIA DE MIRANDA MOCKER

A Ceci, que se foi, mas deixou sua coragem e a ousadia de tentar e lutar.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, asseguraram a elaboração deste trabalho.
COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Deus, por ter-me dado a oportunidade de ter, em meu convívio, amigos sinceros, seres humanos maravilhosos.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Eleonor Kunz

Maria Beatriz Gorski Garcia

Carlos Luiz Cardoso

AGRADEÇO E DEDICO ESTE ESTUDO

Aos meus dois grandes amores, Gabriel Marcel, o miúdo maravilhoso que tanto me solicitou e tão pouco me teve; Odir, pela força e confiança que me depositou.

À irmã, mãe, amiga de todos os instantes, Maria Angela.

À minha mãe, que sempre acreditou em mim.

Ao meu pai (onde ele estiver).

Aos grandes amigos, sempre presentes Iara e Valneri, Maria do Carmo e Kunz, Raquel, Virgínia e Maria Beatriz "polaca".

Ao Haimo, colaborador e estimulador das idéias iniciais deste estudo.

À Jaile e Rachel, pelo carinho e atenção nos momentos de desgaste.

À Ceci, que se foi, mas deixou sua coragem e a ousadia de tentar e lutar.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, asseguraram a elaboração deste trabalho.

A Deus, por ter-me dado a oportunidade de ter em meu convívio, amigos sinceros, seres humanos maravilhosos.

THEODORE ROOSEVELT

RESUMO

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA: SUAS CONCEPÇÕES DE ENSINO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Autora: MARIA CECILIA

Orientador: DR. ELENOR KUNTZ

Aos professores, que tão gentilmente ofereceram seus espaços a fim de colaborarem na elaboração deste estudo.

O presente estudo visou desnudar as concepções de ensino e Educação Física embutidas no currículo do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta iniciativa pretendeu dar início a algumas reflexões, a fim de subsidiar futuras reformulações no âmbito pedagógico-educativo. A abordagem metodológica que possibilitou buscar um aprofundamento contextualizado da realidade foi fundamentada pela fenomenologia e hermenêutica.

"É muito melhor arriscar coisas grandiosas, alcançar triunfo e glória, mesmo expondo-se à derrota, do que formar fila com os pobres de espírito que nem gozam nem sofrem muito, porque vivem nessa penumbra cinzenta que não conhece vitória nem derrota".

THEODORE ROOSEVELT

As coletadas deixaram transparecer as seguintes fisionomias legitimadas pelo Curso: a relação professor-aluno, em geral, inibindo as decisões do professor, inibindo a efetiva participação do aluno; esporte e Educação Física se confundem pela ênfase ao padrão último do movimento relativo ao esporte convencional; as aulas tendem a assemelhar-se a sessões de treinamento.

RESUMO

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA: SUAS CONCEPÇÕES DE ENSINO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Autora: MARIA CECÍLIA DE MIRANDA MOCKER

Orientador: DR. ELENOR KUNZ

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Autora: Maria Cecília de Miranda Mocker

O presente estudo visou desnudar as concepções de ensino e Educação Física embutidas no currículo do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta iniciativa pretendeu dar início a algumas reflexões, a fim de subsidiar futuras reformulações no âmbito pedagógico-educativo. A abordagem metodológica que possibilitou buscar um aprofundamento contextualizado da realidade foi fundamentada pela fenomenologia e hermenêutica. Para tanto, buscou-se a observação participativa em aulas teóricas e práticas, filmagens destas para estudo minucioso posterior, entrevistas com questões referentes às aulas, elaboração da biografia esportiva dos respectivos professores, além do estudo da documentação de implantação e funcionamento preliminar do referido Curso. As informações coletadas deixaram transparecer as seguintes fisionomias legitimadas pelo Curso: a relação professor-aluno favoreceu unilateralmente as decisões do professor, inibindo a efetiva participação do aluno; esporte e Educação Física se confundem pela ênfase ao padrão último do movimento relativo ao esporte convencional; as aulas tendem a assemelhar-se a sessões de treinamento,

internalizando, o aluno, formas tipificadoras de abordar o movimento; a interdisciplinaridade é inexistente assim com a relação teoria-prática se dá de maneira abstrata e superficial; conseqüentemente, o aluno tende a agir de forma submissa e acrítica. Em síntese, o Curso atua como legitimador e reproduzidor da ideologia hegemônica, sedimentando o "status quo".

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Autora: Maria Cecília de Miranda Mocker

Orientador: Dr. Elenor Kunz

Título: O Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina: suas concepções de Ensino e Educação Física

Dissertação de Mestrado em Educação Física

Florianópolis, novembro de 1989

ABSTRACT

PHYSICAL EDUCATION PROGRAM AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA CATARINA: TEACHING AND PHYSICAL EDUCATION CONCEPTIONS

Author: Maria Cecília de Miranda Mocker

Adviser: Dr. Elenor Kunz

This study intended to unveil the basic conceptions in the Physical Education graduate curriculum at the Federal University of Santa Catarina related to teaching and physical education. It was expected that the reflexions originated in this investigation could be useful in future curriculum reformulation. The methodology included Phenomenology and Hermeneutic, allowing a deep analysis of the reality under investigation. It involved participant observation of theoretical and practical classes, video tape recording for posterior analysis, interviews, construction of the sports biography of the teachers, besides the analysis of documents related to the development of the program up to this date. The collected information allows the following conclusions: (a) teacher's decisions predominated in the teacher-student relationship, inhibiting the participation of students; (b) sports and physical education were mixed up, emphasis being given to the movement patterns of conventional sports; (c) classes tended to resemble training sessions, with students internalizing standardized movement patterns; (d) there was no interdisciplinarity, and the theory-practice relationship exists in abstract and superficial form. Students tend to

behave in a submissive and acritical way. The program legitimates and reproduces the hegemonic ideology, maintaining the "status quo".

	Página
INTRODUÇÃO	1
FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA	
1 - OS FUNDAMENTOS QUE SUBSIDIAM A REFLEXÃO	6
GRADUATE PROGRAM OF PHYSICAL EDUCATION	
1.1 - Caracterizações do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina	7
Author: Maria Cecília de Miranda Mocker	
1.2 - Universidade: Reforma e Implicações	12
Adviser: Dr. Elenor Kunz	
Title: Physical Education Program at the Federal University of Santa Catarina: Teaching and Physical Education Conceptions	27
1.3.1 - O Desvelamento da Prática Pedagógica numa Determinada Conjuntura	34
1.3.2 - As concepções veiculadas pela Prática Pedagógica	42
1.4 - A Esportivização da Educação Física Brasileira e suas Implicações	56
2 - SOBRE O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	56
2.1 - A Opção por um Paradigma Metodológico	61
2.2 - As Etapas do Estudo Fenomenológico-Hermenêutico	
3 - CONCEPÇÕES QUE CARACTERIZAM O CURSO SUPERIOR DE EDU- CAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARI- NA	68
3.1 - Interpretação de Documentos que Originaram o Centro de Desportos e o Curso de Educação Fisi- ca da Universidade Federal de Santa Catarina ..	70
3.2 - Aula e Bom Aluno: Como se Legitimam estas Im- agens?	82
3.3 - Manifestação dos fenômenos participação e da Relação Professor-Aluno	89

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	1
1 - OS FUNDAMENTOS QUE SUBSIDIAM A REFLEXÃO	6
1.1 - Caracterizações do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina	7
1.2 - Universidade: Reforma e Implicações	12
1.3 - A Dimensão Política da Prática Pedagógica	20
1.3.1 - O Desvelamento da Prática Pedagógica numa Determinada Conjuntura	27
1.3.2 - As concepções Veiculadas pela Prática Pedagógica	34
1.4 - A Esportivização da Educação Física Brasileira e suas Implicações	42
2 - SOBRE O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	56
2.1 - A Opção por um Paradigma Metodológico	56
2.2 - As Etapas do Estudo Fenomenológico-Hermenêutico	61
3 - CONCEPÇÕES QUE CARACTERIZAM O CURSO SUPERIOR DE EDU- CAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARI- NA	68
3.1 - Interpretação de Documentos que Originaram o Centro de Desportos e o Curso de Educação Físi- ca da Universidade Federal de Santa Catarina ..	70
3.2 - Aula e Bom Aluno: Como se Legitimam estas Ima- gens?	82
3.3 - Manifestação dos fenômenos participação e da Relação Professor-Aluno	89

3.4 - Teoria e Prática: Como se Configuram?	100
3.5 - Síntese Conclusiva	119
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127

INTRODUÇÃO

O crescimento sócio-político-cultural da sociedade atual consolida uma exigência efetiva no sentido de um processo nas reflexões que questionem suas mudanças histórico-culturais, favorecendo um crescente aumento de informações em todas as áreas de conhecimento. Por sua vez, a Educação Física sempre ralutou e subestimou os seus estudos no campo educativo-pedagógico, buscando inúmeras justificativas para a defasagem de informações apresentadas neste nível. No entanto, a pesquisa tem sido razoavelmente incrementada e concentrada no campo biomédico, voltado mais especificamente para o esporte espetáculo/rendimento.

Ao se deparar com este quadro unilateralmente condicionado, indaga-se sobre os fatores determinantes do número limitado de pesquisas na área pedagógico-educativa. A justificativa política é a que se encontra mais palpável entre as evidências. Os órgãos governamentais sempre estiveram preocupados em manipular o esporte conforme suas necessidades, não havendo, conseqüentemente, interesse em buscar respostas mais satisfatórias num contexto amplo.

SOBRAL (1976) argumenta que a preocupação da Educação Física dificilmente excedeu os limites de um eventual aperfeiçoamento biológico, o que redundou no idealismo fisiológico ou dele deriva como resultante. É assim que, ao privilegiar o estudo das grandes funções, a Educação Física recusou a si mesma o estatuto de disciplina pedagógica. Este fato adicionado ao paradigma técnico-linear que

INTRODUÇÃO

dominou o esporte, negligenciou o tera pedagógico em função biomédico.

As ciências da Educação, por outro lado, estudaram e detectaram, claramente, tendências pedagógicas em seu processo de desenvolvimento, num estudo integrativo entre a escola e a

O crescimento sócio-político-cultural da sociedade atual consolida uma exigência efetiva no sentido de um processo nas reflexões que questionem suas mudanças histórico-culturais, favorecendo um crescente aumento de informações em todas as áreas de conhecimento. Por sua vez, a Educação Física sempre relutou e subestimou os seus estudos no campo educativo-pedagógico, buscando inúmeras justificativas para a defasagem de informações apresentadas neste nível. No entanto, a pesquisa tem sido razoavelmente incrementada e concentrada no campo biomédico, voltado mais especificamente para o esporte espetáculo/rendimento.

Ao se deparar com este quadro unilateralmente condicionado, indaga-se sobre os fatores determinantes do número limitado de pesquisas na área pedagógico-educativa. A justificativa política é a que se encontra mais palpável entre as evidências. Os órgãos governamentais sempre estiveram preocupados em manipular o esporte conforme suas necessidades, não havendo, conseqüentemente, interesse em buscar respostas mais satisfatórias num contexto amplo.

SOBRAL (1976) argumenta que a preocupação da Educação Física dificilmente excedeu os limites de um eventual aperfeiçoamento biológico, o que redundou no idealismo fisiológico ou dele surge como resultante. É assim que, ao privilegiar o estudo das grandes funções, a Educação Física recusou a si mesma o estatuto de disciplina pedagógica. Este fato adicionado ao paradigma técnico-linear que o sistema social vigente no Brasil imprimiu ao esporte, negligenciou o tema pedagógico em função do biomédico.

As ciências da Educação, por outro lado, estudaram e detectaram, claramente, tendências pedagógicas em seu processo de desenvolvimento, num estudo integrativo entre a escola e a sociedade. Em contrapartida, enquanto fatos históricos aconteceram (ditadura militar, eleições diretas, luta pela reforma agrária, etc...), a Educação Física permaneceu alheia a uma análise mais profunda que pudesse legitimar o seu valor em todo o processo existencial do indivíduo e da sociedade.

CARMO (1987) sustenta que a Educação Física conseguiu sobreviver imutável e alheia a todas as mudanças ocorridas nas tendências educacionais. O fenômeno educativo necessita ser entendido no contexto histórico atual, a fim de se obter esclarecimentos pedagógicos que possam produzir alternativas concretas para o processo educacional.

Confinada à reprodução do modelo da sociedade capitalista, a Educação Física engendrou-se pelos caminhos das competições de alto nível, do esporte institucionalizado, pela individualidade e pelo rendimento. Esta imagem é repassada aos futuros profissionais, através dos cursos superiores, fazendo, de sua prática educativa, um instrumento de mecanização do homem. Além

disto, o professor, acomodado a uma condução padronizada e superficial desta sua prática torna-se inseguro, devido a não conhecer amplamente o ensino, suas relações com a estrutura social e as limitações e contradições de sua função.

SNYDERS (19874, p.310) referindo-se ao saber ensinando e sua significação pedagógica, estabelece os seguintes questionamentos: "Que se diz e que se oculta aos alunos? Como se lhes apresentam o mundo em que vivemos? Para que ações os conduzem as palavras, os silêncios, as atitudes implícitas e explícitas do mestre? Que ajuda se lhes dá, para ultrapassarem as mistificações interessadas nas quais tantas forças contribuem para os manter?".

Na verdade, a Educação Física, passando por um processo de alienação, negligenciou o ato reflexivo acerca de seus procedimentos didático-pedagógicos e suas conseqüências. CARMO (1987) suscita o profissional a refletir se esta sedimentação e/ou estagnação da ação pedagógica é fruto dos mecanismos ideológicos de controle do sistema ou da incompetência técnica e política dos professores.

Aspectos políticos, didáticos e sócio-culturais têm sido relegados a segundo plano pela prioridade oferecida à aquisição de destrezas motoras, ao esporte-competição. Conseqüentemente, entender e determinar o fenômeno educativo da Educação Física no momento histórico atual, torna-se uma tarefa difícil, porém, premente e necessária.

Um outro fato que dificulta a análise situacional do nosso processo educacional em Educação Física, é a ampla adoção de teorias advindas de outras culturas que são reproduzidas por professores brasileiros sem qualquer referência à nossa reali-

dade. Os antigos sistemas e métodos de ensino originários da Áustria, Suécia, Alemanha, França, etc..., os estilos de ensino de Muska Mosston e a taxionomia de movimentos de Anita Harrow, são exemplos fiéis desta invasão estrangeira.

Todas estas incertezas e indefinições levam o educador na tentativa de suprir suas deficiências, a, inclusive, lançar mão de sua capacidade de improvisação e imaginação. De qualquer forma, esta opção também não se constitui como a solução ideal, exatamente pela incapacidade de refletir concretamente a sua realidade. Neste sentido, MARTINS (1985) ressalta que a consciência gerada na prática e que leva o professor a buscar saídas para os problemas que enfrenta, atinge somente a realidade imediata. Na maioria das vezes, o professor não possui instrumental teórico capaz de sistematizar de forma clara a dimensão política do seu processo de ensino.

Toda esta problemática atinge, da mesma forma, as escolas superiores de Educação Física de todo o Brasil. Seus profissionais buscam respostas para suas inquietações, porém, debatem-se na dificuldade de repensar a tarefa educativa da escola. Pela quase inexistência de subsídios que sirvam como um referencial teórico-prático concreto, tornam-se suscetíveis aos mitos e modismos que induzem sua prática docente.

Vivenciando o cerne desta problemática é que se decidiu analisar criticamente qual a concepção de ensino e de Educação Física que adota o Curso Superior de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, dentro do seu contexto sócio-político-cultural. Ressalta-se também o interesse em incrementar e incentivar a pesquisa pedagógica na área.

Pretende-se deixar claro que este estudo não se atém, simplesmente, a uma análise linear a fim de definir taxionomias conceituais empregadas. O seu escopo objetivou detectar "as implicações decorrentes da adoção de determinadas concepções educacionais" na atual formação do profissional desta área.

Em síntese, pretende-se responder ao seguinte questionamento: QUAIS AS CONCEPÇÕES DE ENSINO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ADOTA O CURSO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA E QUAIS SÃO SUAS CONSEQUÊNCIAS?

Sendo o interesse primordial deste estudo, apreender questões latentes num determinado curso de licenciatura, e expô-las criticamente, entende-se que cabe, preliminarmente, delimitar um quadro teórico que estabeleça parâmetros para tal reflexão.

Mesmo acreditando-se em características comuns a todos os cursos de licenciatura em Educação Física, considera-se, também, que cada um deles exprime suas especificidades curriculares. Isto, conseqüentemente, determinou a prioridade de se abordar a estrutura básica do Curso em questão. Definido este pólo, necessário se fez incluí-la no todo ao qual é pertinente, e relacioná-la com o contexto sócio-político-cultural onde está introduzida.

Para tanto, o quadro teórico se desdobrará em três tópicos: inicialmente, enfoca-se o quadro geral de estrutura e funcionamento do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina; o segundo tópico explicita

manifestações e consequências de medidas pedagógicas, administrativas e governamentais que operam na Universidade Brasileira; finalmente, o último item, reflete a prática pedagógica enquanto reprodução das relações e interesses sociais hegemônicos.

1 - OS FUNDAMENTOS QUE SUBSIDIAM A REFLEXÃO

1.1 - Caracterizações do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina

Preliminarmente pretende-se caracterizar objetivamente o curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, a fim de se obter esclarecimentos gerais e específicos

sendo o interesse primordial deste estudo, apreender questões latentes num determinado curso de licenciatura, e expô-las criticamente, entende-se que cabe, preliminarmente, delimitar um quadro teórico que estabeleça parâmetros para tal reflexão.

Mesmo acreditando-se em características comuns a todos os cursos de licenciatura em Educação Física, considera-se, também, que cada um deles exprime suas especificidades curriculares. Isto, conseqüentemente, determinou a prioridade de se abordar a estrutura básica do Curso em questão. Definido este pólo, necessário se fez incluí-la no todo ao qual é pertinente, e relacioná-la com o contexto sócio-político-cultural onde está introduzida.

Para tanto, o quadro teórico se desdobrará em três tópicos: inicialmente, enfoca-se o quadro geral de estrutura e funcionamento do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina; o segundo tópico explicita

as manifestações e conseqüências de medidas pedagógicas, administrativas e governamentais que operam na Universidade Brasileira; finalmente, o último item, reflete a prática pedagógica enquanto reprodução das relações e interesses sociais hegemônicos.

1.1 - Caracterizações do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina

Preliminarmente pretende-se caracterizar objetivamente o Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, a fim de se obter esclarecimentos gerais e específicos de sua estrutura e funcionamento na forma como se apresentam.

Implantado a sete de outubro de 1974, através da Portaria nº 470/GR, foi reconhecido quatro anos após, a seis de junho de 1978, pelo decreto 81.759 da Presidência da República.

O Catálogo dos Cursos de Graduação elaborado pela Coordenadoria de Documentação e Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (1988, p.357) explica que "o Curso de Licenciatura em Educação Física, visa, fundamentalmente, à formação do professor de Educação Física. Como pressuposto da necessidade da obtenção de conhecimentos específicos e especializados básicos para o magistério, terá o estudante grande variedade de ensinamentos sobre Educação Física e Desportos em geral. Terá ainda, como complementação do aprendizado, conhecimentos de língua vernácula e língua estrangeira moderna, além das disciplinas referentes às Ciências biológicas e a formação pedagógica".

A opção pela licenciatura implicará, assim, em que o estudante curse 182 créditos, sendo que, para obter o título de técnico desportivo, deverá realizar, efetivamente, 201 créditos no total.

Seu funcionamento está acoplado ao Centro de Desportos, envolvendo, além dos três departamentos desse Centro (de Educação Física, de Recreação e Prática Desportiva e Metodologia Desportiva), os departamentos pertencentes a outras áreas, quais sejam:

- de Filosofia
- de Língua e Literatura Estrangeira
- de Língua e Literatura Vernácula
- de Biologia
- de Enfermagem
- de Psicologia
- de Saúde Pública
- de Ciências Morfológicas
- de Estudos Especializados em Educação
- de Metodologia de Ensino
- de Ciências Fisiológicas
- Coordenadoria de Estudos de Problemas Brasileiros

Estes Departamentos e a Coordenadoria possibilitam o oferecimento de diferentes disciplinas, sejam obrigatórias ou optativas. Para o nível de licenciatura o Curso propõe:

- Handebol I e II
- Atletismo I, II, III, IV e V
- Ginástica I, II, III, IV e V
- Voleibol I-A e II
- Futebol (masculino)

- Natação I, II (e III feminino)
- Rítmica I, II e III
- Basquete I e II-A
- Recreação I e II
- Remo (masculino)
- Esportes Complementares
- Judô (optativa)
- Tênis de Campo (optativa)
- Halterofilismo (optativa)
- Organização de Educação Física e Desportos I e II
- Treinamento Desportivo
- Biologia - Citologia Geral
- Socorros Urgentes
- Anatomia III
- Higiene III
- Histologia
- Fisiologia
- Cinesiologia
- Biometria
- Fisioterapia (optativa)
- Nutrição (optativa)
- Conservação dos Recursos Naturais (optativa)
- Desenvolvimento Motor (optativa)
- Aprendizagem Motora (optativa)
- Estudo dos Problemas Brasileiros I e II
- Metodologia Científica
- Inglês I-B
- Espanhol I-B
- Português I-A
- Introdução à Psicologia da Educação

- Psicologia da Educação I
- Fundamentos da Educação I
- Didática I
- Sociologia da Educação I (optativa)
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus I
- Prática de Ensino de Educação Física de 1º grau
- Prática de Ensino de Educação Física de 2º grau
- Orientação Técnico-Desportiva
- Relações Humanas (optativa)

O curso regular se completa em seis fases. A partir da sétima fase o estudante poderá complementar os seus estudos a nível desportivo, através do curso de Habilitação de Técnico em Desportos, efetuando mais duas fases além das seis antecedentes. As disciplinas que implementam este nível de formação são as seguintes:

- Bases e Métodos do Treinamento Esportivo I e II
- Seminário: Problemas Atuais do Treinamento Esportivo
- Metodologia Técnica e Tática do Voleibol
- Metodologia Técnica e Tática do Basquetebol
- Metodologia Técnica e Tática do Handebol
- Metodologia Técnica e Tática do Atletismo
- Metodologia Técnica e Tática da Natação
- Metodologia Técnica e Tática do Remo
- Metodologia Técnica e Tática do Futebol de Campo
- Metodologia Técnica e Tática do Tênis de Campo
- Metodologia Técnica e Tática do Futebol de Salão
- Metodologia Técnica e Tática da Ginástica Olímpica
- Metodologia Técnica e Tática do Pólo Aquático
- Metodologia Técnica e Tática do Judô
- Fundamentos Psicossociais e Administrativas no Esporte

- Experiência de Campo e Implicações

Salienta-se que, entre todas as modalidades esportivas oferecidas, o aluno deverá optar por uma delas a cada uma das fases onde elas forem oferecidas. Significa dizer que o aluno participará, efetivamente, de duas modalidades esportivas esportivas no transcorrer desta fase de sua formação.

Todo o processo de funcionamento, no transcorrer das oito fases, envolve, no total, 61 docentes, sendo que 34 deles são elementos pertencentes ao Centro de Desportos. Os demais integram os Centros de Ciências Biológicas (6 docentes), de Ciências da Saúde (2 docentes), de Comunicação e Expressão (3 docentes), de Ciências Humanas (7 docentes) e da Educação (9 docentes).

As disciplinas consideradas práticas atuam em instalações desportivas, predominantemente, construídas nos limites das medidas oficiais: pista de atletismo, caixas para salto em altura, distância e com vara, gaiola para arremesso de martelo e disco, campo de futebol, tanque de remo, piscina olímpica, quadras polivalentes externas e internas (inclusive para a prática de tênis de campo) além de salas para prática da dança, ginástica e judô.

Finalmente, o Curso também caracteriza-se pelo uso obrigatório de uniforme, obrigatoriedade esta imposta tanto a professores quanto a alunos, e pela divisão de suas turmas por sexo em disciplinas práticas.

1.2 - Universidade: Reforma e Implicações

A função política da universidade tem sido muito discutida, porém, pouco anunciada ou denunciada. Todavia pode-se dizer que ela tem sido escamoteada, fazendo-se acreditar em sua pseudo-neutralidade, confundindo os interesses a que ela serve. A partir de 1964, ficou bastante claro, que a universidade brasileira foi atingida pela intenção ou pretensão dos governantes de fazerem o País entrar no rol das nações economicamente desenvolvidas (REZENDE, 1986).

RODRIGUES (1981) esclarece que desenvolvimento significa a certeza do avanço do modo de produção capitalista em todos os setores de economia. Desta forma, a política totalitária de desenvolvimento e planejamento em curso, vincula a educação a esta política geral. Deverá, portanto, a Educação, solidificar este processo desenvolvimentista em três níveis:

- baseado no esforço e na capacidade de cada um deverá garantir a mobilidade social através do aumento da renda individual;
- deverá preparar, qualificar e treinar os trabalhadores, tornando-os mais aptos e capazes a exercerem sua profissão, aumentando o rendimento da produção;
- deverá garantir o aumento da produtividade do trabalhador, gerando um maior número de excedentes, a diversificação e a inovação tecnológica.

Desta forma, a Universidade passa a dar ênfase à orientação profissionalizante, formando mão-de-obra especializada. MARQUES (1988) acredita que neste tipo de educação predomina o tecnicismo científico, direcionando o processo educativo para o trabalho parcializado e assalariado, desvinculado da dimen-

são de auto-realização e da cidadania. O autor considera fundamental que o perfil profissiográfico traçado pelos cursos superiores seja composto pelo desenvolvimento do maior número possível das capacidades, pela ampliação do horizonte intelectual, pela maior possibilidade de análise global da sociedade, pelo sentimento de responsabilidade pública, pelo poder de decisão e pela consciência de poder lutar por reivindicações mais radicais. Porém, a nova ordem de ajustamento político-econômico de desenvolvimento induz a uma radical mudança nos interesses da educação. Sob a égide da racionalidade chega-se ao mito da tecnocracia, através da implantação da lei 5.540/68.

SAVIANI (1985), prefaciando o livro de ÁLVARO VIEIRA PINTO (1986), argumenta que esta lei, através da implantação de cursos parcelados, regime de créditos, períodos letivos semestrais e matrícula por disciplina, consagrou a total desmobilização estudantil. Mais explicitamente, o sistema de créditos teria por objetivo, com base na racionalização do ensino, atender o aluno no tocante à elaboração de um curso ajustado aos seus interesses e necessidades e, por outro lado, deveria resultar em economia, uma vez que o mesmo professor lecionaria para alunos de vários cursos, o que supostamente se pretendia era *"evitar duplicação de meios para fins idênticos"*. No entanto, o que seguramente resultou, foi que, não estando os alunos mais organizados por turma, os interesses se diversificaram, desmobilizando politicamente os estudantes. Deixaram estes de oferecer resistência pois não mais se constituiriam um grupo de pressão, coeso, capaz de reivindicações. Outra medida que se poderia embutir neste curso de desmobilizações foi a transladação dos cursos para a periferia urbana, onde se instalaram

os campi universitários, alegando-se recuperar a unidade inter-cursos e ampliar o espaço físico. Este processo desembocou numa total desarticulação entre universidade e comunidade, não refletindo aquela os anseios e interesses desta. A própria fragmentação das competências da universidade em ensino, pesquisa e extensão desmembrou e desvinculou estas três instâncias entre si e estas do seu contexto sócio-político-cultural, como se cada uma delas pudesse se processar isoladamente das outras. No rumo destas intenções surge, o Decreto-Lei nº 705/69 que faz a Educação Física adentrar no ensino superior através dos chamados clubes esportivos e seus objetivos lúdico-esportivos que preencheriam o tempo ocioso dos estudantes.

Reforça FREITAG (1986) que a lei de reforma universitária também deveria solucionar a chamada crise universitária, umbilicalmente ligada aos problemas políticos que se agravariam em 1968. Nesta época os estudantes exerciam uma forte pressão sobre a universidade, pois consideravam que o vestibular perpetuava uma estrutura social desigual na sociedade brasileira. Portanto, com tais medidas, tenta-se, através de recursos mínimos (ou da racionalização dos recursos disponíveis), atender o maior número de vagas e formar recursos humanos de alto nível para o mercado de trabalho. No entanto, a lei 5.540/68 foi impotente para superar o grande contingente de estudantes que ambicionava entrar no 3º grau. Na verdade, foram outras medidas, como o ensino profissionalizante do 2º grau e o incremento do número de escolas particulares, que absorveram os excedentes da rede oficial, proporcionando-lhes uma chance de adquirirem um título. Diz a autora que o ensino oficial pode concentrar seus recursos, desta forma, em uma minoria que é qualificada para assumir os setores modernos da economia em ex-

pansão. Assim, tem-se a universidade funcionando em razão de uma minoria privilegiada, presa às engrenagens da máquina de consumo da sociedade capitalista.

PINTO (1986) considera importante averiguar o porquê de determinados alunos não ingressarem no ensino superior ou de serem expulsos ou rejeitados. Segundo o autor existem relações de submissão e opressão intra e extra universidade em diferentes níveis, a saber:

- a universidade atende e configura determinados procedimentos conforme exigências científicas e sociais de um grupo mandante. Estabelece uma pedagogia que satisfaz aos detentores da autoridade política, contendo, consequentemente, as forças populares;
- a universidade aloja e assegura a colocação de elementos intelectuais ociosos da classe dominantes, concebendo trabalhos sociais inúteis, sem finalidade imperiosa. Assim, facilita a "ocupação" daqueles que, detentores de folga econômica, se mantêm em ocupações simbólicas;
- ela atua como órgão seletivo, reconhecendo as funções proveitosas aos interesses das classes dominantes, desvalorizando as carreiras não legitimadas por ela;
- converte e doutrina os elementos da classe estudantil aos interesses do grupo dominante;
- contribui para represar o dinheiro no nível da classe "superior", impossibilitando que este sirva para expandir a cultura no seio da massa e possibilitar a sua ascensão ao plano dos conhecimentos científicos;
- a universidade é a oficina onde se formam os letrados representantes políticos da classe dominante, conser-

vando esta classe, indefinidamente, o seu prestígio e dominância;

- ela faz o diplomado acreditar que a cultura é fator de diferenciação e destaque. Conseqüentemente o povo venera os títulos obtidos no 3º grau, como se isto os fizesse ascender a uma esfera superior.

Portanto, as práticas efetivas da universidade parecem ser instrumento desligado e descompromissado dos reais interesses da comunidade, porém, ela é um eficiente instrumentalizador de manipulação nas mãos de uma minoria abastada. Deturpa-se, assim, as conotações e concepções emergentes da educação e da cultura, corrompendo as essenciais funções da universidade. REZENDE (1986) admite que o papel dela, segundo os textos legais, é a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, com uma evidente discriminação das profissões e uma concepção capitalista de trabalho. Assegura, ainda, o autor, que na busca da justificativa pelo desenvolvimento do País, há aqueles que acreditam na finalidade da universidade como sendo não mais a educação e a cultura, porém, o desenvolvimento econômico e tecnológico do País. É assim que ela se define por uma determinada linha de ação e valoriza uma concepção de ciência e de procedimentos didático-pedagógicos. Na correlação existente entre a instituição universitária e a empresa capitalista, há implicações pedagógicas daí decorrentes, onde se constata um tipo de adestramento, de treinamento, que termina por exhibir um aluno adaptado a um modelo mecânico, funcionando como uma máquina aperfeiçoada.

Para GALVÃO (1984, p.129) "na universidade os jovens vivem num sistema de gaiolas interligadas, chamadas disciplinas, on-

de demarcam o nível de apatia e submissão em que estão; aprendem a valorizar o arbitrário e o autoritário (...)" . Esta descrição parece esclarecer o estreitamento do espaço existente nas relações entre as disciplinas dos cursos e entre a universidade e o contexto social onde ela se insere. Ha uma quase total exclusão da confrontação de fatos e idéias. O saber que é repassado nos cursos não é um saber imerso na realidade, para reformular uma compreensão crítica e globalizante. Há um único saber e ser transmitido e que marginaliza as concepções e problemas da vida diária do aluno.

BRUNER (1981) argumenta que num modelo cultural autoritário o que predomina é a cultura oficial pertencente aos grupos dominantes. Uma cultura democrática, aberta, admite o pluralismo da cultura nacional, com suas diversas concepções de mundo, correntes de pensamento, tradições culturais, constelações de valores, crenças e opiniões. Um modelo cultural autoritário e fechado tende a inibir a criatividade social. Neste sentido, a busca do conhecimento ou do saber se dá pela elaboração do saber já existente na população, por ela própria, mediada pela universidade. É preciso uma intervenção pedagógica dedicada ao cultivo de um saber que desvele para além das aparências dos fatos, na sua totalidade dialética e estruturada. Para tanto a universidade não pode ser reduzida a uma corporação absolutizada em si mesma, desconectada do contexto social onde se enraíza (MARQUES, 1986).

Um fator radicalmente fundamental para que isto se concretize é a articulação entre as três dimensões que estruturam a universidade: ensino, pesquisa e extensão. A forma especifi-

camente universitária de se realizar a produção/circulação de conhecimentos se define pela integração destas três dimensões. Isto deverá ocorrer de tal forma que não se isole a transmissão da geração de conhecimentos, e suas conclusões das práticas sociais concretas onde se realizaram. É fundamental que se entenda que a transmissão do saber é parte constitutiva e essencial da produção do conhecimento, portanto não se dá isoladamente (ver A Universidade de Ijuí, 1985).

GALVÃO (1984) observa que o círculo vicioso da incompetência - falta de condições na universidade só se romperá quando os professores deixarem de ser meramente repassadores de um suposto saber e passarem a atuar em projetos de interesse social, de modo que a teoria venha sob forma de reflexão sobre a prática real. FRANTZ (1986) acrescenta que a instituição universitária pode-se relacionar com a sociedade onde está inserida de duas formas: pode manter-se separada e distinta de seu meio, apesar de "estender" seu conhecimento a ele e dele receber o retorno; pode ser parte integrante e expressão de seu meio, além de instrumento de ação e de busca de conhecimento, sendo mediação da ação social e política.

Na atual realidade brasileira a universidade pouco ou nada se interessa pela cultura advinda das massas. A nossa legítima cultura não lhe importa. O que ocorre nas aulas é um "desenvolver de uma liturgia (...) que os professores oficiam perante um público passivo, escassamente atento, interessado em cumprir simplesmente o ato da presença" (PINTO, 1986, p.42). É desta forma que os estudantes são obrigados a abandonar o seu capital cultural, a legitimação de seus próprios significados e são induzidos a se engajarem na cultura escolar dominante.

Na verdade, a universidade precisa identificar-se com seu contexto. Sua atuação junto aos grupos sociais concretos tenderá a vincular, efetivamente, o ensino à pesquisa e à extensão. Para tanto deverá indagar-se a quais interesses serve, para que tipo de saber orienta e para quem se dirige.

A pesquisa realizada em laboratórios, desvinculada dos apelos da comunidade, independente das exigências sociais, é pesquisa improdutiva, ociosa. A questão do ensino, igualmente, "não se qualifica em si mesmo e por si mesmo, mas por sua relevância frente a objetivos definidos no espaço mais amplo da sociedade global" (MARQUES, 1988, p.41). Soma-se, portanto, um aspecto fundamental para o redimensionamento da universidade: que as linhas norteadoras e a dinâmica de ensino tenham sua gênese nas necessidades detectadas pela extensão e pela pesquisa (ver A Universidade de Ijaí, 1985).

Sendo assim, para que a instituição universitária não perca a sua legitimidade, não seja considerada um espaço cultural alienado, terá de tomar consciência da realidade do País. Deverá esclarecer sobre o verdadeiro significado da cultura que não se poderá confundir com o conhecimento livresco, requintado, julgando que o povo não a possui. Precisa compreender que "a cultura só existe quando é do povo" (PINTO, 1986, p.84). Só assim a universidade poderá contestar a crítica que, segundo REZENDE (1986), lhe é imputada, que é de contribuir para a alienação das pessoas, graças a um definido processo educativo acríptico.

Para ocultar-se esta face política da educação, retirou-se durante muitos anos a palavra "política" do uso rotineiro das instituições escolares. As competências se subdividiam em-

1.3 - A Dimensão Política da Prática Pedagógica

As teorias subjacentes à prática pedagógica têm influenciado superficialmente a Educação Física, apesar de terem sido incansavelmente estudadas em outros ramos da educação. O sistema de idéias vinculado a uma determinada prática pedagógica pode oferecer-nos uma apreensão-interpretação de uma conjuntura particular o que possibilitaria uma visão mais aprofundada das concepções e funções atreladas, especificamente, à Educação Física. Este nível de reflexão necessita ser considerado sob uma representação social mais ampla e não em abordagens particularizadas, a fim de captar todos os elementos implicados na prática pedagógica. Numa percepção englobante deste fazer pedagógico, LIBÂNEO (1986) o aborda sob três dimensões, saber, saber fazer e saber ser, que corresponderiam, respectivamente, ao pedagógico, técnico e político, num caráter de totalidade e mutualidade entre estes três elementos. É a face política do processo educativo que tem sido camuflada, empobrecendo os questionamentos e a práxis pedagógica em Educação Física.

Ressaltando a importância de conscientização política, DEMO (1988) debate a pobreza política que induz a manipulação do comportamento e da consciência dos indivíduos. O autor reforça o homem político enquanto ser que tem consciência histórica, aquele que comanda seu próprio destino e não é simplesmente espectador de sua própria existência. Como consequência, a conscientização não se pode confundir com contemplação, com conhecimento estagnado, porém, é opção, reflexão, decisão.

Para ocultar-se esta face política da educação, retirou-se durante muitos anos a palavra "política" do uso rotineiro nas instituições escolares. As competências se subdividiam en-

tre aqueles que só administravam, os que somente "davam aulas" e os que estudavam. A política competia aos políticos de vinculação partidária. Para GADOTTI (in WERNECK, 1984, p.91) "o ato educativo é essencialmente político (...). Sempre que o pedagogo deixou de fazer política, escondido atrás de uma pseudo-neutralidade, a educação estava fazendo, com sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação".

Parece ser impossível considerar-se o processo educativo com algo que se exerce abstratamente e que seja restrito ao indivíduo. SOBRINHO (1986) e WERNECK (1984) esclarecem que a educação está situada num modo de produção ou formação social historicamente determinados, é dirigida a um grupo e estabelece padrões de comportamento para todos os indivíduos.

É na constatação de toda esta responsabilidade que LIBÂNEO (1986) afirma o papel indissociável da competência técnica (domínio do saber e do saber fazer) e do compromisso político (saber ser) na ação pedagógica do educador, incrementando o seu fazer crítico. Para que este comprometimento ocorra CUNHA (1980) acredita na necessidade de empreender uma luta contra determinados vícios que são inculcados aos futuros professores durante sua formação. O desconhecimento dos fins da prática pedagógica, limita a crítica apenas aos meios (técnicas e métodos) educativos o que provocaria a alienação pedagógica. A busca indiscriminada da conscientização leva ao que o autor chama de imediatismo pedagógico. Neste caso o docente assume um papel paternalista, acreditando poder "dar" ao educando a virtude da conscientização, considerando-se o único que a possui. No populismo pedagógico o docente renuncia ao seu papel diretivo, esperando que os educandos assumam todos os papéis do processo

educacional. Esta postura possibilita que, de forma sutil, os alunos também assimilem a ideologia dominante mesmo que o docente esteja empenhado em combatê-la.

GADOTTI (1981) percebe, também, como um grande erro que torna-se relevante na formação dos futuros profissionais, a carga de informações que se lhes apresenta desvinculada do tempo e do espaço nos quais essa educação está inserida. Em certos ambientes acadêmicos valoriza-se a teoria alienada, independente da experiência e dos fatos que envolvem os educandos. Muitas destas teorias são emergentes de uma estrutura que é real em outro lugar, em outro espaço e tempo, que não flui de nossa cultura.

E, neste ambiente de contradição, pervertendo-se ou concretizando-se o mundo da cultura, forma-se o profissional do ensino dentro de um dilema entre reproduzir ou renovar o conhecimento. Significa dizer que, nesse contexto, formam-se profissionais cooptados pelo sistema ou solidários com as camadas populares. GIROUX (1987), tendo como critério o nível crítico do professor, indica a existência de quatro tipos de intelectuais, de acordo com as funções sociais exercidas pelos educadores. Os denominados intelectuais transformadores seriam aqueles que, através da crítica e da ação, ajudam os alunos a combaterem as injustiças e a se auto-reconstruírem. Além disto, tornam o conhecimento significativo de modo a emancipar os educandos. Por sua vez, os intelectuais críticos são indivíduos que criticam as desigualdades e injustiças, porém, não partem para o terreno da luta solidária. Criticam porque faz parte de seu status profissional, mas não acreditam em sua função social e política. Os intelectuais adaptados não estão conscientes

de que sustentam, acriticamente, a sociedade dominante e os grupos de elite. Finalmente, os intelectuais hegemônicos colocam-se conscientemente à disposição dos grupos e classes dominantes, subordinando o seu trabalho à preservação da ordem vigente.

Portanto, para que o educador exerça um trabalho pedagógico consciente do projeto político a que está engajado, sua práxis não deve pressupor, simplesmente, uma mera transmissão de conhecimentos. GADOTTI (1981, p.16) diz que "o profissional de ensino não é um técnico, um especialista, é antes de mais nada um profissional do humano, do social, do político".

MELLO (1988) entende que para haver competência profissional, o educador deve possuir determinadas características:

- domínio adequado do saber escolar, habilidade de organizar e transmitir esse saber, garantindo sua efetiva apropriação pelo aluno;
- uma visão integrada e articulada de sua própria prática, ou seja, um entendimento das várias relações inerentes à escola (critérios de matrícula, organização dos períodos, métodos de ensino, etc...);
- uma compreensão das relações entre seu preparo técnico, a organização da escola e os resultados de sua ação;
- um entendimento mais profundo das relações entre a escola e a sociedade, suas condições de trabalho e sua remuneração.

Para NOSELLA (1983) competência ou incompetência são qualificações atreladas historicamente a uma cultura determinada. A atual concepção de cultura entende que competência implica em substituir o compromisso político reacionário vinculado à com-

petência técnica por uma metodologia que possa concretizar um novo compromisso político emancipador.

O que se tem observado como configuração de competência profissional, preponderantemente em Educação Física, é conhecer muito de uma determinada especialidade que se adota como um saber perene e inquestionável. RUBIN (1987, p.37) esclarece que, em Educação Física, *"a visão institucionalizada do profissional do ensino parece ser aquela tradicional, onde o educador é visto como mero repassador de um saber acabado e acrítico"*. O professor transmite sempre o mesmo conteúdo, não busca, não pesquisa, instalando-se em verdades pré-fabricadas, prontas, imutáveis. É uma concepção de cultura e de conhecimento tratados como um *"depósito de artefatos, constituindo um código sagrado"* (GIROUX, 1987, p.61). Reflete-se na prática pedagógica deste educador, uma desconsideração pelo capital cultural do aluno como base significativa para o conhecimento e a pesquisa escolar. É uma forma apolítica e a-histórica de abordar um currículo.

O ponto crítico do processo educativo está no compromisso político e, desprovidos deste aspecto, os educadores *"jamais terão as condições objetivas para serem competentes no sentido de superarem certos processos de ensino-aprendizagem assistencialistas e abstratos (...)"* (NOSELLA, 1983, p.97).

De acordo com DUARTE E OLIVEIRA (1986) esta dimensão política sempre existe independente de se falar ou não sobre assuntos tidos como políticos. A concretização desta faceta se dá no cotidiano da sala de aula, a cada momento, em cada procedimento, por mais simples que seja. Completa SAVIANI (1983) que, se a técnica é a maneira correta de se executar uma tarefa, a

competência é o domínio das formas adequadas de agir, do saber fazer. No entanto, é preciso ressaltar que a competência técnica é uma condição necessário para se concretizar o sentido político da ação pedagógica, porém, não é suficiente para que ele se efetive. A fixação do nível técnico pode, pelo contrário, empobrecer, por exemplo, o conteúdo, o que recairia na incompetência.

Sendo assim, o docente deve se alertar sobre uma percepção extremista da competência, ao privilegiar o pólo político ou o pólo técnico da prática pedagógica. OLIVEIRA (1986) alerta para o politicismo (ênfase no político), por contribuir para que o educando se mantenha no regime de exploração, pois não lhe favorece o conhecimento e a cultura necessários na luta contra a hegemonia. O tecnicismo, de conseqüências semelhantes, supervaloriza as técnicas e métodos de ensino, em detrimento do pólo político e do conteúdo, apregoando a pseudo-neutralidade do ato educativo. O projeto econômico-social nas sociedades capitalistas impõe às instituições escolares a obediência aos princípios da racionalidade e da eficiência, condicionando o tecnicismo da prática pedagógica. RAMOS (1980) alerta sobre as funções que a tecnocracia imprime à escola, a fim de submetê-la ao seu domínio:

- a escola fornece o conhecimento técnico, preparando a mão-de-obra, contribuindo para a produção da força de trabalho;
- o ensino transmite regras técnicas numa linguagem científica, independente dos reais problemas da sociedade;
- a escola cria, prepara, adentra e educa uma elite, doutrinando-a à hierarquia e ao regulamento;
- pela imposição das práticas escolares e da organização burocrática, sufoca a criatividade;

- o professor representa a autoridade, cultua-se a competição, compartimentaliza-se as disciplinas, enfim, impõem-se os valores das classes dominantes:
- cultua-se o trabalho, a pesquisa, a invenção, a objetividade, a universalidade, em detrimento dos problemas humanos vitais que são separados da própria vida dos educandos.

No interior destas "verdades", que parecem fluir espontaneamente como igualmente aceita por todos, o educador precisa entender que ele não é um agente neutro que transmite conhecimentos, ou um instrutor, ou ainda, um treinador que desenvolve técnicas no educando (WERNECK, 1984). Uma ação pedagógica, para ser competente, procura ser intencionalmente questionada e o mais compreendida possível, a fim de ser elaborada e realizada concreta e conscientemente, dentro de uma dimensão sócio-político-econômica. RUBIN (1987) diz que, quando isto não ocorre, encontramos profissionais cooptados pelo sistema, exercendo uma função política de manutenção do "status quo".

Numa abordagem mais minuciosa, SOBRINHO (1986) distingue três tipos básicos de tendências ideológico-pedagógicas, conforme a prática pedagógica na sociedade capitalista: tradicionalista, reformista-modernizante e anti-autoritária. O primeiro tipo supõe a igualdade entre os indivíduos, omitindo qualquer referência às classes sociais. A segunda tendência admite um sistema de estratificação o que, porém, possibilita a passagem dos indivíduos de uma classe para outra. O último tipo reconhece a existência de classes sociais e luta pela sua desaparecimento. Assim, as duas primeiras, justificam o "status quo", enquanto a terceira denuncia e estabelece a necessidade de mudá-la.

É premente que o educador se perceba no interior de uma estrutura ideológica definida por um projeto político e que, através dos princípios e argumentações que adere, torne competente seu fazer pedagógico.

1.3.1 - O Desvelamento da Prática Pedagógica numa Determinada Conjuntura

Afirmar que a educação se processa no interior de uma sociedade e mantém com ela uma relação dialética, implica em ressaltar que ela não é independente, neutra ou autônoma conforme já se argumentou anteriormente. As teorias pedagógicas tentaram, durante muito tempo, escamotear os fins da educação, formando agentes acríticos e subordinados. Esta visão ainda permeia nossas instituições, inclusive as de nível superior, e os futuros educadores, ao ingressarem na universidade, aprendem que a educação não está sujeita aos processos sociais mais abrangentes e que ela não possui uma dimensão política (MASCELLANI, 1980). Estando, implícita ou explicitamente, esta dimensão embutida na educação dos educadores, estes, por sua vez, podem ou não introjetar aquilo que convém aos sistemas econômico e político atuais, independente de estarem conscientes do papel que exercem, expõe CUNHA (1980). A universidade se convenceu de que é o lugar do "saber exato" que é transmitido pelos professores e cuida para que ninguém se preocupe com assuntos "alheios" aos livros (PEGORARO, 1979). De qualquer maneira pode-se implementar e desenvolver um outro discurso contra-ideológico por trás deste discurso coerente com a reprodução do "status quo". Esta reprodução/transformação se concretiza no cotidiano da prática pedagógica através das contradições

que transparecem das relações teoria-prática, forma-conteúdo, educando-educador, e das simbolizações inseridas no contexto escolar. Para se empreender uma luta contra-ideológica é preciso partir de um estudo sobre a prática pedagógica, criticá-la, refletir sobre ela com relação à violência simbólica e as formas de dominação social que ela implica.

Explica ZIEGLER (in SOBRINHO, 1986) que um sistema simbólico refere-se a um conjunto de significações, valores, idéias, conceitos, crenças e representações. Acrescenta SOBRINHO (1986) que as variações simbólicas aparecem, de forma marcante, na prática pedagógica cotidiana. Por exemplo, a relação educador-educando-meios pedagógicos, apresentada de determinada forma por uma ideologia pedagógica, insere-se na representação total que os emissores (educadores, portanto) têm da sociedade global. Sendo assim, caso esta ideologia corresponda ao sistema vigente, isto é, assegure a dominação de uma classe sobre a outra (como no sistema capitalista), os princípios de argumentação, os modos de funcionamento, os relacionamentos, assegurarão uma relação de autoritarismo e dominação no cotidiano. Diz RUBIN (1987) que esta violência se materializa através da pregação religiosa, pela literatura, artes, moda, família, propaganda e pela instituição escolar.

Explica CUNHA (1979) que na prática pedagógica esta violência implica uma supla arbitrariedade: inculca e impõe um determinado conteúdo a um "receptor" e o seleciona conforme interesses da cultura dominante. Portanto, passa a ser reconhecida como legítima e autêntica, a cultura da classe dominante enquanto é considerada ilegítima a cultura de outros grupos ou classes, isto é, a violência simbólica se efetua naquele sa-

ber apresentado como universal. Impõe-se um saber a indivíduos para os quais ele não foi produzido.

Para MELLO (1988) a escola realmente se utiliza de sistemas de representação e não de força física para manter as relações de força que ela dissimula. Assim, os dominantes são persuadidos ou convencidos de que são inferiores e que isto justifica a posição inferior que ocupam na sociedade.

Tal educação é descrita por FREIRE (1985, p.67-68), espelhando as atitudes que o professor assume em sua prática docente e que são reflexos da sociedade opressiva:

- "a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;

j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos".

Esta assimetria na relação ensinante/ensinado transparece através do esquema autoritário subjacente às funções concedidas a cada um dos atores da prática pedagógica. Diz SOBRIÑO (1986) que ao ensinado é atribuído um conjunto de funções especificamente acadêmicas, sendo rechaçadas as que comprometem a sua participação concreta e efetiva nas decisões. A ele é reservado um treinamento para que, no futuro, se integre e aceite a sociedade tal como ela é, seja funcional e não comprometa o sistema vigente. Em contrapartida, esta ordem hierárquica define as seguintes qualificações para o docente: experiência, permanência, maturidade, carreirismo, profissionalismo, que se opõem à inexperiência, transitoriedade, imaturidade, variedade de tendências político-sociais, etc..., que definem o estudante.

Em síntese argumenta GIROUX (1987) que tais práticas usam a violência simbólica quando desconsideram o capital cultural dos alunos como significativamente importante para o conhecimento e a pesquisa escolar. Salienta, ainda, como a linguagem apresenta-se associada ao poder, sendo ela capaz de construir e codificar a forma como vários indivíduos lêem o mundo. Num sistema capitalista, por exemplo, enfatiza-se o desempenho solitário, estimula-se o individualismo, o herói, os primeiros colocados, em detrimento do compromisso grupal, coletivo. A prática pedagógica do professor, nesse contexto, passa a ser a mediadora de uma determinada concepção de mundo, de crenças, de valores, etc., e são as classes dominantes os agentes indiretos desta prática pedagógica. SOBRIÑO (1986) diz serem estes

que, mediatizados pelo Estado, impõem, através de agentes específicos e pela violência simbólica, a cultura dominante. Isto se legitima através dos modelos pedagógicos que os docentes tendem a obedecer devido ao papel que desempenham como funcionários burocráticos.

No entanto, WERNECK (1984) expõe que, mesmo havendo a dominação e a violência no processo educativo, através da imposição de um código lingüístico e de um código de valores, a prática pedagógica não pode ser interpretada somente sobre este prisma. Cabe ao educador optar por uma ideologia que conduza o homem à sua realização pessoal e social e a uma maior possibilidade de auto-determinação. Significa dizer que a educação possui funções contraditórias. Além da reprodução da cultura dominante ela, também, pode ser força de transformação das relações sociais. Afirma SEVERINO (1986, p.51) que "a força da educação não tem sentido unívoco enquanto pura instância de reprodução. Ao contrário, os processos educacionais no seu conjunto e no seu interior geram e desenvolvem, também, forças contraditórias, que comprometem o fatalismo da reprodução (...), atuando simultaneamente no sentido da transformação da realidade social". Para tanto, o docente deve entender que toda ação do processo educativo indica um significado que serve para marginalizar como para fortalecer os alunos. Isto é, o educador precisa entender que "toda atividade educativa se encontra umbilicalmente comprometida com uma função política" (RODRIGUES, 1987, p.34).

Portanto, em existindo esta instabilidade no processo educativo, cabe ao educador possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático para que elas possam obter

o conhecimento daquilo que vão criticar. Para tanto, o processo educativo precisa ser dinâmico e criativo, nascendo de circunstâncias concretas que somente a interação da teoria com a prática e do conteúdo com a forma é que possibilitarão este fazer pedagógico real.

No processo de transmissão-assimilação do conteúdo do saber escolar pode-se supervalorizar tanto este conteúdo quanto a forma (método) o que acaba refreando o desenvolvimento do educando. RAYS (1983) alerta sobre a prática pedagógica que vê a escola e o processo educativo isolados da sociedade. Para ele, o conteúdo acadêmico e social precisam ser trabalhados de forma integrativa, onde também a teoria e a prática se formam num processo dialético. Nessa situação o professor possui duas alternativas: ou se utiliza de uma metodologia onde ele transmite informações técnicas desvinculadas do contexto concreto do aluno, um saber "neutro" e universal; ou reelabora com os educandos um conteúdo no âmbito de suas experiências, relacionando continuamente teoria e prática. O ser concreto do aluno é substituído pelo ser dos outros quando se configura que o fato é submetido à teoria. Neste caso, o educador segue manuais e métodos caricatos ou "da moda", na maioria das vezes, de influência estrangeira. Diz MARQUES (1987, p.10) que *"as práticas necessitam ser iluminadas e conduzidas por teorias adequadas, mas a teoria não se constrói senão como reconstrução conjuntural de práticas determinadas, sempre de novo à busca de validação, de verificação nas práticas que pretende iluminar e conduzir. A teoria não é válida para sempre e para tudo. Toda teoria guarda seu caráter original de hipótese; confirma-se à medida e enquanto resiste aos testes a que as práticas a submetem"*.

Portanto, extrapola-se os limites do pedagógico, da sala de aula, através desta metodologia. O aluno passa a atuar e interferir além dos muros da escola, na sua prática social global. Apropria-se ele, do saber sistematizado, reelabora-o, transformando as estruturas e levando-o à compreensão de si mesmo. Reforça-se aí a indissociabilidade entre aqueles que fazem pesquisa e os que ministram aula, no processo educativo. A pesquisa é inerente à prática pedagógica do educador, pois educar não é repassar um saber técnico-científico, porém, é reedificá-lo dentro de um compromisso histórico. É uma concepção de conteúdo-forma e de teoria-prática que não permitem seja o aluno alienado numa verdade exterior. O importante não é omitir ou desconsiderar o conhecimento arbitrário que impõe a classe dominante, porém, revivê-lo, modificá-lo de forma a reestruturar este saber nas bases da conjuntura à qual o educando está implicado.

Nesta concepção, há dois pólos que se precisa atentar para não se definir por eles: não se pode limitar a manter-se fiel à experiência vivida, porém, desenraizá-la (SNYDERS, 1974); ou ainda, fixar-se na cultura constituída pelas classes dominantes. Em ambos os casos há o perigo da alienação do aluno, o que comprometeria o seu desenvolvimento. É relevante que se entenda que há uma cultura espontânea (dos alunos) e uma cultura erudita, elaborada (da escola). Argumenta SNYDERS (1974, p.235) que "o senso comum, a existência imediata dos alunos, não constituem erros de que seria necessário arrancá-los, para os confrontar com idéias absolutamente novas (...)". LIBÂNEO (1986) menciona que na pedagogia de SNYDERS há um momento de continuidade, quando o aluno tem acesso ao conteúdo através de suas

experiências concretas; mas há, também, um momento de ruptura quando possibilita ao educando ultrapassar os limites de sua experiência. Portanto, não se trata de refutar uma cultura ou outra, mas possibilitar que ambas emergjam num ambiente de reflexão, de comparação, de analogias, numa descoberta de novas soluções, dentro de um espírito crítico e consciente.

Deduz-se, portanto, que a metodologia pré-fabricada inviabiliza o conhecimento real e efetivo e a relação dialética entre teoria e prática. De qualquer forma, problematizar e contestar o educacional e o social para redefinir e criar meios pedagógicos condizentes com a concretude da sociedade e para um contexto específico, torna-se significativamente relevante, quando se pretende superar as características mecanicistas da ação educativa.

1.3.2 - As Concepções Veiculadas pela Prática Pedagógica

Nenhum ato educativo é empreendido sem opções, sem concepções que levem educando e educador a estabelecer relações, a envolver valores, a escolher alternativas em sua situação existencial.

RODRIGUES (s/data) diz que a educação, enquanto modo de ser, enquanto concepção de mundo, inclui crenças, idéias, valores, etc..., que são mediatizados pela autoridade pedagógica do educador. GADOTTI (1987, p.144) igualmente defende que "*todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem do homem, uma visão do homem*". Portanto, o que se reforça é a impossível neutralidade do ato educativo, pois existe sempre uma visão de homem, mundo e sociedade subjacente ao

discurso e à prática educacional, seja de qualquer tipo ou nível. Estas idéias ou concepções encontram-se ligadas e articuladas por uma representação, por uma maneira de ser. Dificilmente encontram-se explicitamente colocadas, porém, encontram-se nas abordagens de todo o processo educativo. Sendo assim, educa-se sempre alguém para algo, para uma finalidade implícita ou explícita. Torna-se evidente, portanto, que todo educador precisa se definir pelo tipo de homem, de sociedade e mundo que deseja formar, possibilitando a si e aos educandos uma postura histórica e consciente, capaz de analisar, criticar e reestruturar os fatos sociais.

Muitas ciências empenham-se em explicar ou definir o homem de acordo com seus pontos de vista específicos. Por exemplo, enquanto a biologia fornece as características físicas e orgânicas do homem, a sociologia considera o homem segundo sua integração e sua inter-relação com as outras pessoas e o meio ambiente. Decorre daí, segundo KNELLER (1972), uma pluralidade de imagens sobre o homem. Elas explicam aspectos distintos do ser humano, em vez do homem como um todo. Diz o autor (1972, p.16) que *"nas várias ciências, vemos o ser humano fragmentado numa série de imagens diferentes"*. É a filosofia, no entanto, que pode fornecer à educação, uma preocupação mais totalitária do homem. É a filosofia da educação, mais especificamente, que considera o homem a partir de *"sua capacidade de aperfeiçoamento, no seu vir-a-ser, como processo consciente de tomada de decisões e de vivência de valores"* (SCHMITZ, 1984, p.17).

Explica KNELLER (1972) que a filosofia educacional procura compreender a educação na sua integridade, estabelecendo os pressupostos para bem orientarem a prática pedagógica, a esco-

lha dos objetivos e diretrizes educativas. Na verdade, em todo o processo histórico de desenvolvimento do homem, foram as teorias filosóficas que evidenciaram determinadas correntes, manifestando imagens diferenciadas de homem e fizeram a educação superar concepções ingênuas e superficiais. Para o idealismo de HEGEL, por exemplo, esclarece VÁZQUEZ (1986), o homem só se mantém num plano humano em relação com os outros homens. O indivíduo não pode ficar trancado em sua subjetividade individual, pois só socialmente ele é indivíduo humano. Sua ascensão à liberdade se dará pela consciência, porém, esta consciência não adquire conhecimento de sua alienação. Ignora a práxis social, a luta real, efetiva do homem. Estabelece-se, na verdade, uma ação contemplativa do homem sobre o mundo.

Para o positivismo, de AUGUSTE COMTE, o homem é capaz de prever os fenômenos naturais, podendo agir sobre a realidade. Na verdade, o homem domina a natureza através do conhecimento científico que lhe possibilita transformá-la, objetivando o progresso. MERANI (1977) escreve que para SPENCER, sistematizador e divulgador do positivismo inglês, o homem é um ser que reage, um ser de ação, que possui patrimônio hereditário. Este patrimônio pode ser enriquecido pelo ambiente, através de experiências que farão o homem evoluir paulatinamente. Em síntese, o positivismo analisa o homem através de mecanismos puramente científicos e assenta a responsabilidade de sua evolução sobre ele próprio.

Os existencialistas, de acordo com SUCUPIRA FILHO (1984), exaltam a individualidade e proclamam a impossibilidade das soluções sociais. Para esta corrente filosófica, o homem, na busca de sua realização, do êxito, não traça um caminho linear,

porém, a vida é marcada por situações adversas cuja suplantação dependerá das potencialidades individuais. Seu destino é orientado desordenadamente e tudo lhe é indiferente porque a vida social lhe escapa ao arbítrio. O homem, ser limitado, livre, autoproblematiza sua existência para entender o mundo.

No materialismo dialético, MARX percebe o homem como aquele que "se faz socialmente: não é, torna-se. Cria-se a si mesmo, por seus atos" (GADOTTI, 1984, p.43). O autor acredita, também, que MARX é o enunciador de uma nova antropologia que considera o homem a partir de duas condições básicas:

- 1 - o homem produz-se a si mesmo, determina-se, ao se colocar como um ser em transformação, como ser da práxis;
- 2 - a realização do homem como atividade dele próprio só pode ter lugar na história. A mediação necessária para a realização do homem é a realidade material".

Afirma RICH (1975) que MARX sempre fala dos homens dentro de um conjunto de relações sociais. O homem é o objeto e o sujeito de toda práxis social. Enfim, nada ocorre na história que não tenha a sua intervenção.

Os estudos e as críticas que subsidiam as várias práticas docentes e as teorias educacionais, na sua maioria, parecem buscar sua gênese nas concepções desenvolvidas por MARX. FREIRE (1985), por exemplo, concebe a educação em duas dimensões: uma concepção "bancária" e outra, "problematizadora". A primeira (bancária) mantém oculta certas razões e relações sociais que explicam como estão sendo os homens no mundo, mistificando a realidade. A segunda (problematizadora) está comprometida com a libertação do homem e desmitifica a realidade. Portanto, faz

do homem um ser histórico, inserido num movimento de busca, sujeito de seu próprio movimento. Na concepção "bancária" os homens são submetidos à dominação, são dotados de uma falsa consciência do mundo e este lhes é apresentado como algo exterior a eles, na realidade são desconhecedores de sua historicidade.

MIZUKAMI (1986) considerando a intencionalidade e a multidimensionalidade do fenômeno educativo, preocupou-se em analisar a prática real de diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem. Na abordagem tradicional, comenta a autora, o homem é visto como um receptor passivo de informações que se decidiu serem as mais úteis para ele se inserir no mundo. Este, por sua vez, apresenta-se externo ao indivíduo que deverá compreendê-lo gradativamente, principalmente, através da educação formal. A abordagem comportamentalista vê o homem como consequência de influências do meio ambiente, podendo o próprio sujeito controlar as características ambientais. Neste caso, o mundo e a realidade, são fenômenos objetivos, podendo ser manipulados. Na sociedade, o indivíduo é uma peça planejada e controlada, realizando a função que lhe é imposta. A tendência humanista considera o homem em contínuo processo de descoberta, ligado a outras pessoas ou grupos. É objetivo do ser humano a sua auto-realização e sua existência é um projeto permanente e auto dirigível. O mundo é reconstruído pelo ser humano, partindo de sua percepção. Portanto, o mundo é produzido pelo homem diante de si mesmo. Na abordagem cognitivista homem e mundo são analisados conjuntamente, uma vez que o conhecimento é o produto da interação entre eles. O ser humano, à medida que controla o meio, coloca-o a seu serviço, modifica-o e se modifica. O ser humano, para se desenvolver, precisa alcançar o máximo de

operacionalidade em suas atividades motoras, verbais ou mentais. A tendência sócio-cultural também considera o homem e o mundo numa perspectiva conjunta, embora dê ênfase no sujeito enquanto construtor do conhecimento. Nesta perspectiva os homens são seres concretos, situados num contexto histórico e interferem conscientemente no mundo, comprometidos com uma mudança social.

A educação, afirma WERNECK (1984), cria o modelo da sociedade onde se desenvolve e, ao mesmo tempo, é criada por ela. Na sociedade capitalista, por exemplo, o processo de produção escolar reproduz em si um certo tipo de homem determinado por este sistema. Neste caso, o projeto de homem que a escola implementa é o projeto formado por uma determinada classe social, a fim de atender às suas necessidades (RASIA, 1980). Conclui-se daí que, numa sociedade de classes, a educação *"transmite os modelos sociais da classe dominante, forma os cidadãos para reproduzirem essa sociedade, difunde as idéias políticas dessa classe e reproduz, por isto tudo, a dominação de classe"* (GADOTTI, 1981, p.13).

Avaliando a educação permanente GADOTTI (1987) diz que a antropologia subjacente a ela está fortemente marcada pela racionalidade. A imagem do ser humano que ela projeta é uma objetivação do homem e do mundo, isto corresponderia ao homem que fala sobre o mundo e, portanto, está no mundo como um objeto, distante dele sem dele participar. Esta doutrina pressupõe um ser capaz de se aperfeiçoar indefinidamente. Passa por uma reciclagem contínua para se adaptar ao progresso econômico. Diz ainda o autor que o ideal do homem da educação permanente é aquele que *"deve descobrir, explicar, contabilizar, classificar,*

manipular o mundo, mesmo sem tomar conhecimento de sua própria existência nele. (...) Um ser educável é tudo que a Educação Permanente 'vê' no homem; a idéia de um homem constituído essencialmente pela busca de aperfeiçoamento intelectual" (GADOTTI, 1987, p.148-149).

PAIVA e RATTNER (1985) alertam para o fato de que tal educação, ligada às concepções e necessidades de produção e circulação de mercadorias, pode apresentar-se, em linguagem pedagógica, sob duas dimensões centrais: formar o homem produtor e o consumidor. A educação que forma o indivíduo produtor deve atender as necessidades de produção, transmitindo virtudes relevantes para o mundo da automação: atenção, responsabilidade e disponibilidade psíquica para aceitação de tecnologia avançada. O homem consumidor é educado para facilitar o consumo, assimilando conhecimentos necessários à utilização adequada de novos produtos.

FURTER (1983) alerta para a forma reduzida como é entendida a educação na proposta da Educação Permanente, o que leva também à reduzir-se as concepções do processo educativo. Diz o autor que a educação permanente não é um novo setor, nem uma educação extra-escolar, nem prolongada. Ela não pode ser considerada um apêndice, porém, é "uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, (...) qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo" (FURTER, 1983, p.136-137). Portanto, de apêndice ela passa a ser a fonte de toda a educação, a fim de que se reelabore uma estrutura de implementação dos objetivos e imperativos de tal educação.

FURTER (1983) e FREIRE (1985) acreditam que o homem não é um mero expectador que vê transcorrer uma evolução, uma vida, um mundo, sem sua mediação, sem sua participação efetiva. Argumenta FURTER (1983) que enquanto o meio animal é homogêneo e definitivo, onde ele se desloca segundo os seus instintos, sem o mudar, o mundo do homem é aberto a opções, mudando em função das atitudes humanas. Portanto, é característica do mundo humano a sua *"relativa e dialética plasticidade"* (p.43).

Contrariamente, as idéias e valores da cultura dominante tentam impor uma idéia de homem abstrato, a-histórico, modelado ideologicamente por tipologias tais como: bom cidadão, operário padrão, homem livre e responsável, etc... Nega-se, na verdade a visão do homem prisioneiro e submisso das estruturas do sistema, oculta-se as distorções das relações sociais reais. Conseqüentemente, *"a idéia de sociedade não é da sociedade real, composta de homens cujas relações são mediatizadas por estruturas e instituições que determinam a natureza dessas relações, mas de uma sociedade abstrata resultante de um pacto social utópico, que ignora as regras da dialética do poder"* (SIRGADO, 1980, p.56).

A imagem do homem igual, constante, passivo e alienado, modelado segundo as características de uma sociedade unitária, harmoniosa e feliz, situada num mundo inquestionável, imposto e revelado ao homem como imutável, são concepções que precisam ser desnudadas. Elas assumem um caráter de universalidade na manifestação de todas as atividades do homem, especialmente na educação, e precisam alcançar um referencial de concretude entre os atores sociais.

FURTER (1983) insiste em esclarecer que o homem, e não somente a criança, muda e se desenvolve a cada fase de sua vida. Deve, portanto, constantemente analisar suas possibilidades de mudança, reelaborar sua visão de mundo, extrapolando os limites impostos pelo seu corpo, pela sociedade e pela situação em que está envolvido.

A educação deve favorecer ao indivíduo o esclarecimento crítico e consciente sobre a sociedade em que está inserido, revelar a divisão desta em classes sociais antagônicas, onde o poder se apresenta desigualmente distribuído. De acordo com GADOTTI (1987) o ato educativo corresponde a uma tomada de consciência do nosso mundo, uma leitura clara e profunda dele que visa ultrapassar as contradições, as opressões, a manipulação, a individualidade, pela reflexão e pela ação conjunta. Portanto, a educação deve abrir espaço para o homem que escolhe, decide, pratica, responsabiliza-se, participa, a fim de entender que ele próprio pode e deve instrumentalizar-se para intervir na realidade e transformar o mundo.

1.4 - A Esportivização da Educação Física Brasileira e suas Implicações

No panorama atual da Educação Física brasileira há um momento de reflexão, de estudos, que não se circunscreve a uma fragmentação do movimento humano, ou, a análise de especificidades biotécnicas do desporto, porém, a um âmbito muito mais profundo e abrangente.

Parece que, finalmente, os intelectuais da área se voltam para abordagens que extrapolam as explicitações simplistas e

imediatistas. Buscam, agora, as questões inerentes à historicidade do homem e do movimento humano, numa verdadeira ruptura com a ingenuidade e a superficialidade. O que se desnuda hoje são as concepções limitadas, submetidas e camufladas pela ideologia dominante, com vistas a uma nova perspectiva para a Educação Física. Para se atingir o âmago das questões e tornar o discurso da área permeável à sua redefinição, foi preciso entender, interpretar e resgatar os fatos verdadeiros e concretos de sua história. Para tanto, GHIRALDELLI JR (1988), na intenção de possibilitar uma absorção mais reveladora do desenvolvimento da Educação Física e esclarecer sobre os resquícios que, ainda hoje, a definem, apresenta cinco tendências incorporadas pela área. Distingue, o autor, uma Educação Física Higienista (até 1930) que entendia a questão da saúde sendo resolvida pela educação. Por esta concepção um indivíduo poderia obter saúde independente das imposições a que sua classe social fosse submetida. A tendência Militarista (1930-1945) tem como plataforma básica a coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina. Acima de tudo, esta tendência visa impor à sociedade padrões de comportamento estereotipados. Acrescenta BETTI (1988) que, neste período, vislumbrava-se a preocupação com o sentimento patriótico e com o nacionalismo nos jovens estudantes. Salienta, também, que foi adotado o Método Francês em todas as escolas públicas do país, implantado anteriormente para a instrução militar. É a partir daí que é imputada à Educação Física a função de eugenia. Havia, na época, o firme propósito de formar um tipo racial único, pela unificação dos desequilíbrios morfológicos resultantes das misturas sociais. Na concepção Pedagógica (1945-1964) a Educação Física assume o papel de uma prática eminentemente educativa. A ginástica, a dança, o des-

porto, etc., são instrumentos "capazes de levar a juventude a aceitar as regras do convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto às riquezas nacionais, etc..." (GHIRALDELLI JR, 1988, p.19).

Segundo BETTI (1988) a competição e o esporte começam a ser estimulados nesta fase, graças ao seu caráter educativo. É assim que passa a ser adotado o Método Desportivo Generalizado, pois proporcionaria ao indivíduo uma atividade física prazerosa, englobando o indivíduo como um todo.

A Educação Física Competitivista (pós-64) se caracteriza pela competição e pela superação individual, valores fundamentais da sociedade moderna. Nesta fase desporto e Educação Física se confundem, há um crescente avanço nos estudos de fisiologia e biomecânica, melhorando a técnica desportiva e a performance. O desporto de alto nível é explorado pelos meios de comunicação, a fim de desmobilizar qualquer organização popular. ROMANELLI (in BETTI, 1988) argumenta que o novo regime procurou adequar o sistema educacional ao modelo econômico. Sendo assim, a aptidão física e a iniciação esportiva são componentes fundamentais da Educação Física, inserindo-a no contexto geral de desenvolvimento dos recursos humanos nacionais, capacitando-a à projeção nacional via esporte de alto rendimento. Há uma preocupação básica da política nacional da Educação Física de esportivizá-la definitivamente. KUNZ (1989) reforça que o momento político-econômico impunha que o Brasil fosse projetado no contexto mundial como potência mundial. Isto poderia ocorrer através do esporte, daí o impulso dado à massificação esportiva e às pesquisas e convênios com o exterior no que diz respeito ao esporte competição. Teorias e téc-

nicas advindas da Alemanha, dos Estados Unidos, da França, foram introjetados pelos profissionais da área sem qualquer relação com as particularidades sócio-culturais e econômicas nacionais ou regionais.

Diz BETTI (1988) que sob este prisma, numa perfeita absorção do esporte pela Educação Física e num contexto curricular bastante superficial, é que se proliferaram os cursos superiores de Educação Física na década de setenta.

A última tendência apontada por GHIRALDELLI (1988) é denominada de Educação Física Popular. Tal concepção possui, ainda, pouquíssima produção teórica e vem historicamente se desenvolvendo paralelamente às concepções da ideologia dominante. Ela se fundamenta, prioritariamente, sobre o lúdico, a cooperação e a solidariedade.

BETTI (1988) entende que a última tendência da Educação Física emerge a partir de 1980 e se caracteriza por um período de reflexões e questionamentos, gerando uma real crise de identidade. Iniciou-se uma tentativa de buscar o papel da Educação Física nas transformações sociais.

De qualquer forma é evidente a influência das quatro concepções iniciais, ainda, no processo pedagógico-educativo atual dos profissionais vinculados à área. Há uma continuidade na proliferação das idéias de que:

- existe, realmente, a possibilidade de adquirir saúde e beleza pela Educação Física, irrefletidamente encarando o padrão estético-corporal imposto pela média;
- pode-se atingir um processo de aperfeiçoamento da raça (eugenia), conclusão encetada pela biologia nazifascista;

es m - a Educação Física educa o cidadão responsável, abnegado e disciplinado; n - a tecnização possibilita uma racionalização "despolitizada", atingindo a eficiência e a eficácia tão fundamentais para uma nação cujo paradigma ideológico se traduz pelo "desenvolvimento e segurança".

Estas tendências e concepções impuseram parâmetros à Educação Física Brasileira, que hoje se dimensionam sob três abordagens, segundo CASTELLANI FILHO (1988). A Biologização imprime uma análise do homem e do movimento sob o aspecto biológico, desconsiderando-o em seu sentido antropológico. Este reducionismo configura-se na ênfase à performance desportiva, à ordem da produtividade, eficiência e eficácia, inerente ao modelo de sociedade que temos. Percebe saúde unicamente sob o ângulo biofisiológico, negligenciando a idéia de saúde social segundo a Organização Mundial de Saúde. Esta entidade define um povo saudável como "aquele que possui atendidas suas necessidades básicas de alimentação, moradia, transporte, educação, trabalho, lazer..." (1985).

A Psico-pedagogização trata as instituições sociais como abstrações, como núcleo isolados, forjando concepções abstratas e a-históricas. É a partir deste reducionismo que há um predomínio das concepções pedagógicas tecnicistas, formando uma massa acrítica, na busca única da capacitação técnico-profissionalizante. É preciso enfatizar neste ponto, que tanto a primeira (Biologização) quanto à segunda (Psico-pedagogização) acreditam numa postura científica neutra.

Uma terceira tendência que começa a ganhar corpo na área, acredita na educação enquanto ato político que instrumentaliza

as massas populares para a transformação social. Aqui, o movimento reveste-se do humano, extrapolando os limites orgânicos e fisiológicos, pois vê o homem como um ser eminentemente cultural. Portanto, nesta perspectiva, são os aspectos sócio-culturais que definem e caracterizam historicamente o movimento humano.

COSTA (1987) entende que a Educação Física se identifica e está submetida ao esporte-espetáculo na instituição escolar, o que caracteriza uma metodologia autoritária e controladora da participação do aluno. Já MEDINA (1986) afirma que o conteúdo tem recaído sobre técnicas, utilizando-se as chamadas "receitas" ou "pacotes" com informações abstratas que, na verdade, não educam. Estas argumentações parecem definir em que se baseiam os currículos de formação dos futuros educadores da área no Brasil. Estes currículos são orientados para a transmissão de modalidades esportivas que, por sua vez, objetivam o ensino de destrezas e/ou técnicas e táticas dos jogos olímpicos, através de uma metodologia e teoria fundamentadas no treinamento (in DIECKERT, 1985).

De acordo com BETTI (1988) esta absorção do esporte pela Educação Física, sua esportivização, ocorreu de forma mecânica, não reflexiva e acrítica. ORO (1987) esclarece que é imputada à competição determinados valores que podem ter incrementado a importância dada ao esporte. Há uma justificativa, por exemplo, que busca categorizar o indivíduo como naturalmente competitivo. No entanto o autor adverte que "o esporte é essencialmente competitivo, não por espontaneísmo, mas porque como tal foi construído pela sociedade moderna, em cima dos três preceitos básicos do trabalho industrial - racionalização, con-

corrência e rendimento" (p.06). Outros mitos também legitimam determinados sentidos da prática esportiva, diz KUNZ (1989), como sua responsabilidade pela formação do caráter, da emancipação, da socialização e da saúde. Oculta-se, desta forma, sua capacidade de internalizar os princípios da produção e rendimento das sociedades capitalistas.

Esta quase total ignorância ou ingenuidade com relação ao esporte, provavelmente, se deve ao fato de que a Educação Física nunca foi objeto de profundo interesse teórico, a não ser nos últimos anos. Foi antes uma atividade considerada objetivamente útil pelo Estado, sendo sempre tratada em separado nos currículos escolares. Daí se percebe a eugenia, a higiene e saúde, a preparação militar e o nacionalismo, os núcleos que concorreram para sua implantação no País. O próprio fato de ter sido considerada, em alguns documentos legais, atividade e não disciplina, parece ter-lhe imprimido uma conotação prática sem qualquer reflexão teórica (CASTELLANI FILHO, 1988).

O II Congresso Estadual de Educação efetuado em São Paulo, em 1983, conclui que, a origem militar e a influência dos médicos sobre a área, geraram uma formação de "profissionais ingênuos, despreparados para exercer um legítimo papel educativo e facilmente manipulados por forças políticas das quais não têm consciência" (in BETTI, 1988). Os Cursos de Educação Física, de acordo com RUBIN (1987), ao silenciarem a dimensão sócio-político do processo educacional, instrumentalizam o futuro profissional no sentido de "aplicar" seqüências pedagógicas ou modelos, conseqüentemente, formam agentes cooptados pelo sistema.

Portanto, não é de forma gratuita que a Educação Física manteve-se (e se mantém) durante muitos anos imersa nesta pseu-

do neutralidade, imbuída do firme propósito de educar através (e quase exclusivamente) do esporte convencional. Para BRODTMANN e TREBELS (1979), em alguns casos, compreender o fenômeno esportivo pode significar saber esclarecer e ordenar as atividades esportivas, além de entender sobre como melhorar a efetividade de sua prática. Acreditam os autores que, para se superar esta redução educativo-pedagógica, deve-se atentar para alguns critérios:

- ensinar Educação Física a partir da vivência e experiência do aluno para que ele entenda as pré-concepções e as tipificações impostas pela prática esportiva;
- questionar as evidências confiáveis oferecidas pelo esporte;
- questionar as condições que levaram a sua criação;
- refletir sobre os padrões de movimento, valores, condições que possibilitaram sua existência e quais objetivos se pretendia com eles;
- fazer o aluno encontrar outras alternativas para estas inquestionáveis evidências do esporte.

Faz-se necessário atingir um melhor entendimento da relação entre o desporto e a sociedade global, interpretá-lo inserido no sistema sócio-político e econômico do País, refletindo a ideologia desse sistema. Neste sentido MEDINA (1986) alerta sobre a necessidade de se relacionar e inserir as práticas educativas no contexto existencial, observando como a sociedade de consumo na qual vivemos está condicionada pelos interesses lucrativos, o que desvia os indivíduos de seus mais expressivos interesses.

- do tempo, porque é o cronômetro que dá as referências e fixa o tempo, não a vida cotidiana;

ORO (1988) acredita que a Educação Física pode optar por preparar o cidadão produtivo, conforme o interesse do Estado, ou preparar o cidadão esclarecido, posicionando-se ao lado do poder civil. Procurando ser mais elucidativo o autor estabelece algumas críticas fundamentais ao esporte institucionalizado que resultam em determinadas implicações políticas. Pode-se citar que:

- a pedagogia baseada na competição convencional, forma o cidadão produtivo, disciplinado, tendente ao individualismo e à obediência, assumindo, desta feita, um comportamento conveniente à manipulação política, própria dos regimes autoritários e ditatoriais;
- o esporte convencional, particularmente, embota a transformação, inibindo a criatividade, a diversificação de propostas, a pluralidade de alternativas e a democratização de oportunidades.

Sobre o paradigma biomédico a que está atrelada a pesquisa em Educação Física, o autor atenta para a interpretação fragmentada e mecanicista dos fenômenos a que ela induz, inviabilizando a formação de um indivíduo autônomo e criativo, tão desejado pela concepção democrática da Educação Física.

Ainda sobre o esporte convencional, BETTI (1988) identifica sua orientação no sentido de uma única prova e para uma técnica específica, tornando-se uma atividade abstrata em quatro níveis:

- da atividade, pois leva a repetir os gestos desportivos;
- do corpo, quando faz deste somente um meio para atingir o alto rendimento;
- do tempo, porque é o cronômetro que dá as referências e fixa o tempo, não a vida cotidiana;

- do espaço, porque a natureza é substituída por artifícios como piscina, pista, quadras, etc...

Tem-se, portanto, as limitações a que está submetida a Educação Física, quanto tem o seu ensino orientado para o produto, como no caso do desporto ou de qualquer atividade que funcione através de conteúdos impostos. Tanto a metodologia como todos os processos de transmissão didáticos subvertem o verdadeiro processo educativo. Explica BRODTMANN (1985) que há um treinamento através da demonstração e imitação, podendo os indivíduos serem "adestrados" em longas combinações de movimento (como, por exemplo, a dança).

CHARLOT (in COSTA, 1987) admite que a pedagogia funciona como uma ideologia que camufla a realidade econômica, social e política da educação. Portanto ela não transparece faltosa por ser vítima de um erro ou negligência. Ela é aquilo que se pretende fazer dela. Sendo assim, no sistema capitalista, a pedagogia reproduz a sociedade tal como ela se apresenta, refletindo as suas características como a competição, medição, rendimento técnico, divisão do trabalho, hierarquia social, maqui-nização do homem, trabalho abstrato e alienado (BROHM e LA-GUILLAUMIE, in BETTI, 1988).

Um modelo didático-pedagógico, segundo COSTA (1987), identificado com a ideologia do poder dominante busca suas informações nas técnicas e habilidades esportivas institucionalizadas e no conhecimento dos mecanismos psico-fisiológicos do treinamento esportivo; o professor é um controlador ou técnico da ação dos alunos, o que cuida da previsão e da provisão necessárias aos educandos, determina a quantidade e a qualidade do que julga ser motivador para ele; o aluno é manipulado em fun-

ção de interesses externos às suas necessidades. Há uma total dependência do aluno para o professor, num ambiente repleto de arbitrariedades, assegurando o continuísmo dos valores da classe hegemônica.

Para BRACHT (1987) o profissional de Educação Física deveria entender que o uso do movimento pelo indivíduo não é determinado por sua condição física, habilidade desportiva, flexibilidade ou aptidão física, porém, pelos valores e normas introjetados em seu comportamento, de acordo com sua condição econômica e pela estrutura de classes de nossa sociedade. Caso isto não fosse uma verdade, como justificariamos o tênis de campo, tão praticado entre os indivíduos da classe dominante, e o futebol entre aqueles pertencentes à classe trabalhadora?

É preciso que se perceba, urgentemente, que não é a história que faz o homem, porém, é ele o construtor e sujeito de sua historicidade. Conseqüentemente, segundo DIECKERT (1985, p.8) "*não é o esporte que faz o homem, mas o homem que faz o esporte*".

KUNZ (1989), citando BERGER e LUCKMANN (1985), adverte para o fato de que o homem é capaz de esquecer a sua própria autoria do mundo. O homem esquece seus empreendimentos e os acredita um produto natural das coisas. Argumenta ainda o autor que "*o Esporte analisado desta forma como uma 'facticidade estranha' ao homem e ao mesmo tempo encontrado em todos os povos e culturas, força a aceitação geral de que ele é uma realidade imprescindível e necessária ao homem. Falar em mudanças para esta Realidade torna-se assim, para a maioria, algo absolutamente inconcebível e até mesmo contra a própria natureza humana*" (1989, p.29). Deste ponto pode-se entender quão dificultoso deve pa-

recer uma mudança radical na Educação Física, quando os profissionais da área percebem o esporte institucionalizado e suas tipificações como verdades prontas e acabadas. Sugere, ainda, KUNZ (1989) ocupar os espaços vazios no contexto histórico e efetivar mudanças, prioritariamente, em duas instâncias: desmistificar os mitos e as ideologias que impregnam a área e sua "despedagogização". Esta expressão "despedagogização" sugere revisar e desestruturar a pedagogia viciada e alienada atual, optando por um processo pedagógico, cujo foco central assuma o SE-MOVIMENTAR de GORDJIN, enfatizando a "ação-reflexão-ação" de Paulo Freire. Sob este prisma passar-se-ia a ver o movimento não por uma análise física ou biomecânica simplesmente, desprovido da intencionalidade do homem, porém, como uma expressão da existência humana, como uma interação dialética significativa entre o homem e o mundo. Quando o movimento é interpretado sob a ótica da biomecânica, paralelamente aparecem a coordenação, as performances e os rendimentos que, de acordo com SANTIM (1987, p.123) "são julgados dentro da ótica de uma funcionalidade mecânica, despidos de qualquer intencionalidade ou significação".

DIECKERT (1985) acredita que a Educação Física brasileira deveria ser orientada para uma nova antropologia que acentue a autonomia do ser humano, tendo, para isto, que reescrever seus currículos, sua didática e sua metodologia. Enfatiza, também, a integração da cultura corporal do povo brasileiro (a capoeira, por exemplo) como uma alternativa importante para renovação da Educação Física escolar nacional. Por outro lado, BRODTMANN (1985) julga que a Educação Física só deixará de servir à reprodução dos conteúdos predeterminados quando os alunos pude-

rem intervir concretamente nas aulas, co-definindo e co-determinando os conteúdos. Isto significa não adequar os alunos aos conteúdos convencionais, porém, ajudá-los a compreender a prática esportiva como subjetivamente determinável por eles.

Partindo da premissa da subjetivação do processo de aprendizagem e da ação, numa compreensão pedagógico-educativa mais elucidativa, HILDEBRANDT e LAGING (1986) admitem um ensino com as seguintes características:

"1 - Os conteúdos devem poder ser questionados pelos participantes da aula quanto à importância encontrada na realidade social do esporte.

2 - Sua 'predeterminação imutável' deve ser superada, para permitir uma 'compreensão do conteúdo modificado' (...)

3 - Os conteúdos de Educação Física devem ter um caráter estimulativo e aplicado, para fazer jus à área de necessidade subjetiva dos alunos" (1986, p.22).

Para o curso de formação dos profissionais da área, ORO (1988) propõe a introdução da Filosofia nos currículos, a fim de se entender mais criticamente os fenômenos humanos, contextualizá-los, reconstruindo ou confirmando sua prática profissional. Para atingir tal objetivo a Filosofia deve ser abordada como um exercício intelectual crítico e não na forma reprodutora da história de suas correntes filosóficas. Sugere, também, uma retomada da Educação Física através de uma postura política fundada em princípios ecológicos e do jogo. Tanto o ecologismo quanto o jogo privilegiam a autonomia, a organização política democrática, a comunidade, a consensualidade, em detrimento da super-valorização inerente à organização urbano-

industrial, da idealização do herói esportivo, da coerção, da estereotipação.

Todas as sugestões e propostas aqui explicitadas parecem convergir para a busca da autonomia, da criatividade, da coresponsabilidade, da criticidade, no sentido de pensar "a educação como um caminho de humanização do mundo e da sociedade" (SANTIM, 1987, p.66). Este movimento de contextualização e contestação à Educação Física, que vê o movimento humano numa nova e concreta perspectiva, pretende se engajar na luta pela transformação da sociedade, de forma dissonante da reprodução do caos que hoje se enfrenta.

2.1 - A Opção por um Paradigma Metodológico

O mundo em crise e, conseqüentemente, em transformação que vivemos implica um tipo de homem que não se situe ao nível do objeto e exista como sujeito, isto é, como participante ativo na dialética social (SÉRGIO, s/data). A Educação Física, também, vivenciando este processo de crise, necessita urgentemente de uma mudança de paradigma. No entanto, o dualismo e o preconceito corporal, tão presentes ainda na sociedade, estabelecem uma visão deformada do homem, o que dificulta ao profissional desta área obter um conhecimento mais profundo e comprometido com o humano.

SOBRAL (1976) - e outros estudiosos - na tentativa de fortalecer a unicidade do homem, afirma que a Educação Física valoriza aquilo em que o indivíduo se manifesta como ser pensante e remete para lugar secundário o território corporal. Percebe-se, porém, que o cartesianismo continua presente em sua concepção o que fortalece a importância de um momento de reflexão.

ção, de questionamentos.

A insuficiência de um trabalho teórico consistente conduzido a Educação Física, conseqüentemente, a uma visão deformada de seu sentido na sociedade. Cresce a esta sua superficialidade teórica e, na tentativa de uma real valorização, buscou-se na saúde motivos que a fortalecessem como ciência.

2 - SOBRE O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Reforçando a inconsistência de tais argumentos da Educação Física, SÉRGIO (s/data) esclarece que a este dualismo corpo-alma sucedeu uma glorificação do erotismo e da cultura do corpo, resultando uma manipulação evidente do sistema capitalista.

2.1 - A Opção por um Paradigma Metodológico

O mundo em crise e, conseqüentemente, em transformação que vivemos implica um tipo de homem que não se situe ao nível do objeto e exista como sujeito, isto é, como participante ativo na dialética social (SÉRGIO, s/data). A Educação Física, também, vivenciando este processo de crise, necessita urgentemente de uma mudança de paradigma. No entanto, o dualismo e o preconceito corporal, tão presentes ainda na sociedade, estabelecem uma visão deformada de homem, o que dificulta ao profissional desta área obter um conhecimento mais profundo e comprometido com o humano.

SOBRAL (1976) - e outros estudiosos - na tentativa de fortalecer a unicidade do homem, afirma que a Educação Física valoriza aquilo em que o indivíduo se manifesta como ser pensante e remete para lugar secundário o território corporal. Percebe-se, porém, que o cartesianismo continua presente em sua concepção o que fortalece a importância de um momento de reflexão

xão, de questionamentos.

A insuficiência de um trabalho teórico consistente tem conduzido a Educação Física, conseqüentemente, a uma visão deturpada de seu sentido na sociedade. Graças a esta sua superficialidade teórica e, na tentativa de uma real valorização, buscou-se na saúde motivos que a fortalecessem como ciência. E o profissional da área imaginou-se o fulcro gerador de uma sociedade sadia.

Reforçando a inconsistência de tais argumentos da Educação Física, SÉRGIO (s/data) esclarece que a este dualismo corpo-alma sucedeu uma glorificação do erotismo e da cultura do corpo, resultando uma manipulação evidente do sistema capitalista. Diz o autor que *"a própria técnica de produção e circulação de mercadorias passou a utilizar-se das Actividades Corporais como estimulantes do consumo"* (SÉRGIO, s/data, p.18).

O sistema capitalista, altamente tecnocrático, massificador e preocupado com o rentável, naturalmente, fez uso desta insegurança, manipulando conceitos e incrementando uma determinada forma de fazer ciência. Segundo SILVA (1986, p.18) *"essas pesquisas adotam o mesmo padrão, através do qual os oprimidos e contestatários são identificados, analisados, quantificados e programados de fora pelo opressor ou por aqueles que o representam, no caso, os pesquisadores"*.

Foi assim que a Educação Física sempre se definiu por uma linha positivista de fazer pesquisa, onde a ciência se apresenta isenta de valores, autônoma. Porém, de acordo com SÉRGIO (s/data) a Educação Física não é uma ciência da natureza mas, sim, uma ciência do homem. Como tal, os seus conceitos são, também, problemas filosóficos em que o corpo nos aparece como

concretização espaço-temporal duma sociedade, duma visão do mundo, do homem e da vida. Portanto, os gestos desportivos surgem como uma revelação englobante do ser e do agir do homem no seu contexto sócio-cultural.

Emerge daí, outra forma de se fazer ciência que não aquela de quantificar os fenômenos, porém, de qualificá-los, interpretá-los e compreendê-los como reflexos e expressões das contradições da sociedade.

Dependendo do processo ideológico que envolve o conhecimento, pode-se, conseqüentemente, ter uma visão unilateral ou pluralista de ciência.

REHFELD, DICHTCHEKENIAN e DICHTCHEKENIAN (1984) acreditam que qualquer concepção científica encobre o compromisso com uma ideologia. Por outro lado, BICUDO (1983) esclarece que subjacente à Ciência Natural Positivista existe um modo particular de olhar o mundo. É preciso que se subentenda disto que o método próprio às ciências naturais não pode ser válido e extensivo a todo e qualquer tipo de ciência.

As ciências empírico-analíticas tendem a discriminar, classificar e identificar as coisas segundo padrões preestabelecidos. Para elas há um método e uma teoria perfeitamente certos que permitem a eliminação do erro (BICUDO, 1983). Tal metodologia está fundamentada no pressuposto de que o sujeito e o mundo, ou, melhor dizendo, o cientista e o objeto que pretende conhecer são completamente separados e independentes - ela busca a objetividade através da anulação de subjetividade (FORGHIERI, 1984). Contrariamente, GOHN (1985, p.8) argumenta que *"a pesquisa científica é sempre apreensão de uma totalidade viva, em movimento, que tem uma historicidade"*.

A Educação Física, dentro da área biomédica, poderá continuar a fazer uso da mensuração, da quantificação dos fenômenos analisados. Porém, Educação Física enquanto educação, precisa abandonar esta visão linear e parcializada de compreender o homem. É fundamental que se capte o movimento dos fenômenos dialeticamente, apreendendo seu significado concreto (GOHN, 1985). E é com esta preocupação que esta investigação se propõe a elaborar uma forma alternativa de buscar o conhecimento. Através de subsídios advindos da Fenomenologia, da Hermenêutica e da Investigação Participativa foram desafiados os caminhos conhecidos de se fazerem as coisas. Os pressupostos aceitos foram questionados e tentou-se obter uma nova perspectiva de se ver um fenômeno.

A artificialidade imposta pelo chamado "Método Científico" fornece uma visão abstrata da realidade. SANTIM (1987, p.95) criticando o exclusivismo da pesquisa científica comenta que "muitos problemas foram resolvidos eficientemente pelo homem sem as metodologias lógicas-matemáticas (...) É lícito, concluir que existem outras maneiras legítimas de pesquisar, embora não legitimadas cientificamente. Existem outras verdades muito humanas, embora não científicas".

Paradoxalmente, a Fenomenologia, segundo TÁPIA (1984) significa um discurso esclarecedor sobre aquilo que se mostra por si mesmo. Sendo assim, para atingir o mundo experienciado na vida real pela pessoa, é preciso partir do ato da experiência e não dos pressupostos teóricos.

Segundo MARTINS (1984, p.81) "a fenomenologia não inicia com pressupostos ou com hipóteses; entretanto, precisa de uma idéia geral do que olhar e como olhar a coisa". Portanto, não

se trata de fixar pré-requisitos que resultem em um estudo mecânico, estático e contemplativo dos fenômenos.

MERLEAU-PONTY (apud REZENDE, 1984) esclarece que a Fenomenologia recoloca a essência na existência. Para ela o fenômeno aparece como uma estrutura, reunindo dialeticamente, na intencionalidade, o homem e o mundo, a significação e a existência. Desta forma, ela busca aquilo que pode ser experimentado concretamente e elucidado através da experiência própria do indivíduo.

Segundo MARTINS (1984) um dos momentos mais difíceis na seqüência da análise fenomenológica é a hermenêutica, por não poder estabelecer uma hierarquia de realidades. Tal perspectiva "é fundamentalmente um esforço de interpretação, uma busca do sentido subjacente às várias formas de discurso" (SEVERINO, 1986, p.18). Através da hermenêutica é possível se interpretar ou decifrar o sentido dos símbolos, o significado dos fenômenos humanos.

Destas reflexões resulta uma maneira de proceder em pesquisa que não seja alienante, uma atividade marginal aos acontecimentos sociais. A estratégia para não se incorrer neste erro seria a participação militante do pesquisador nas manifestações da realidade, sua compreensão para uma possível ação transformadora. Para tanto, "pretende-se superar o reducionismo a que o método científico foi submetido, buscando-se métodos que dêem conta da complexidade da sociedade humana, desmistificando-se o conceito enganador de pesquisa científica isenta de contaminação valorativa, (...), enquanto esforço de conhecer a realidade naquilo que ela é (...)" (SILVA, 1986, p.19).

Agregando estas idéias a investigação participativa ou militante surge como uma forma de experimentação em situação real, possibilitando uma intervenção consciente do pesquisador no contexto observado.

Da reunião destas concepções desenvolve-se um processo de pesquisa dentro de uma perspectiva de transformação social, o que permite a busca de novas alternativas de ação. Assim, da confrontação destas estruturas de investigação, tentou-se atingir uma forma mais coerente e mais comprometida com o concreto de compreender as concepções de ensino e de Educação Física no Curso Superior de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

2.2 - As Etapas do Estudo Fenomenológico-Hermenêutico

Efetuada a opção por um método de pesquisa que possibilitasse a superação das ambiguidades próprias a uma realidade a ser investigada, iniciou-se o processo de desvelamento de seu discurso. Afirma GOHN (1985, p.7) que "se queremos chegar a um verdadeiro conhecimento da realidade social é necessário captá-la em sua produção, isto é, em sua ação". Por sua vez GADOTTI (1987, p.40) esclarece que "'o ser verdadeiro' do discurso quer dizer que ele arranca da obscuridade o ente do qual ele fala, ele o faz ver, ele o descobre, ele o desvela; correlativamente, 'ser falso' significa 'enganar', recobrir, colocar diante de alguma coisa, uma coisa que faz ver e assim fazer pensar a coisa recoberta por aquilo o que ela não é".

Portanto, para atingir o âmago do discurso do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, foi

necessário reconhecê-lo e, ao mesmo tempo, transpor suas dissimulações. Para tanto, as etapas iniciais deste estudo, constituíram-se em participar do fenômeno, a fim de compreender as questões do ensino e do esporte no Curso acima referido.

Inicialmente, no transcorrer dos meses de outubro, novembro, dezembro de 1987, e março de 1988, foram efetuadas observações participativas das aulas ministradas por oito professores, selecionados por sorteio, o que correspondem a seis diferentes disciplinas da área profissional: voleibol, basquetebol, dança, ginástica, atletismo e recreação. Constituíram-se do sorteio somente as disciplinas da área profissional cujos conteúdos são amplamente abordados nas escolas de 1ª e 2ª graus, caracterizando a visão de esporte e de Educação Física abordada pelo Curso.

Com o intuito de obter-se um documento e, ao mesmo tempo, uma leitura mais aprofundada e minuciosa dos procedimentos didáticos dos professores e o envolvimento dos acadêmicos, foi filmada uma aula de cada um dos professores sorteados. No entanto, não foram somente estas experiências que serviram de subsídios, porém, todo o conjunto de informações vivenciadas através das aulas filmadas ou não. Conforme a disponibilidade de tempo e da distribuição dos horários foram assistidas de duas a quatro aulas de cada professor.

Este período permitiu uma leitura sem outras pretensões a não ser a de um contato sem suspeitas com a realidade. O envolvimento como ouvinte, assistente, elemento questionador e observador das conversas informais, também, estabeleceu-se como subsídio nestes contatos iniciais. A inserção do pesquisador nos acontecimentos reais permitiu que se obtivesse uma "visão

panorâmica" de todo o fenômeno.

Para BICUDO (1983) a primeira atitude do método fenomenológico de conhecimento consiste em olhar o mundo, aguçando a dúvida com relação à crença natural das coisas, invalidando e inibindo todas as posições assumidas previamente em relação ao objeto experienciado.

Posteriormente a este momento, transcreveu-se todas as fitas gravadas correspondentes às aulas filmadas para, em seguida, elaborar-se um protocolo reunindo-se todos os dados captados no seu sentido literal. Apoiados nesta visão aparentemente patente das coisas foi que se desenvolveu uma fase de entrevistas com os professores das disciplinas. Para esta entrevista não se obedeceu a questões pré-definidas, porém, a um roteiro orientado pela própria sistemática das aulas e, na maioria das vezes, a seqüência se deu pela fluência das respostas. Buscou-se um conhecimento mais amplo, mais abrangente dos fatos levantados, das conversas informais e das aulas.

Ainda nesta etapa, através de entrevista gravada, reconstituiu-se a biografia esportiva de cada professor. Da mesma forma que o processo anterior, buscou-se incentivar uma descrição de experiências esportivas acompanhadas, quando necessário, por um roteiro que favorecesse o desencadeamento das conversações. Afora esta medida, tentou-se superar qualquer julgamento e direcionamento prévios no desenvolvimento do trabalho.

Ressalta-se que, para ambas as entrevistas, também foram elaborados seus respectivos protocolos.

Em continuidade, durante os meses de janeiro e fevereiro, à medida que se buscava um maior aprofundamento na literatura,

passou-se a uma leitura preliminar das portarias números 610/72/SRAOE e 184/74, que deram origem à Coordenadoria de Prática Desportiva, gênese do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina. Desta leitura inicial adotou-se uma outra, posteriormente, mais indagadora das contradições expostas nos documentos. Estes questionamentos foram levantados numa entrevista posterior, efetuada em março de 1988, com dois elementos que efetivamente participaram das reuniões que originaram a, então, Coordenadoria de Prática Desportiva. Estas informações, também protocoladas, serviram para fundamentar a exposição dos princípios que subsidiaram o funcionamento e a criação da referida coordenadoria. Tal registro foi elaborado de forma a dar uma visão mais historiada às informações, porém, respeitando-se a seqüência e o sentido real dados às respostas.

É preciso salientar que, em todos os momentos desta etapa, procurou-se manter um espaço de simples descrição, eliminando-se qualquer explicação do fenômeno. Numa colocação mais minuciosa MARTINS (1984) esclarece que descrição e explicação se configuram diferentemente. A explicação seria uma teoria, um conceito, uma idéia que justifica um fenômeno. Na descrição o que se torna importante é a delimitação do campo de experiências, de tal forma que o foco seja a experiência possível de ser descrita como ela se mostra. Portanto, na explicação estão todos os julgamentos metafísicos e os julgamentos da realidade. Na descrição estão todos os fenômenos da experiência que são postos em suspensão "(...) a fim de permitir o surgimento pleno das coisas que se mostram em si mesmas" (MARTINS, 1984, p.87).

Sinteticamente, esta primeira etapa se constituiu dos seguintes momentos:

- observação e participação das aulas;
- entrevistas com os professores sobre os dados obtidos;
- entrevistas sobre as respectivas biografias de cada docente;
- leituras preliminar e aprofundada, além de entrevista, envolvendo as portarias números 610/72 SRAOE e 180/74.

Captou-se, como fatores limitantes desta fase, além da inexistência de uma base teórica de referência para a interpretação de entrevista narrativa, a utilização de uma linguagem mais popular no transcorrer das entrevistas, o que dificultou a profundidade dos temas abordados. Este fato se sucedeu em função da inconsistente instrumentalização teórica dos docentes, dificultando, por vezes, o próprio andamento dos questionamentos.

Um segundo nível desta investigação, constituiu-se numa fase mais ativa, envolvendo um estudo hermenêutico ou interpretativo dos procedimentos de ensino adotados em aula, das entrevistas realizadas e dos documentos reunidos.

GADOTTI (1987) descreve esta fase como um "momento de suspeita". Diz o autor (1987, p.48) que "é preciso agora duvidar, suspeitar, é necessária uma leitura apaixonada, crítica. (...) A segunda leitura será a etapa de ruptura, da explosão, da superação".

Para tanto, este nível da investigação consistiu em avançar, pelo caminho do esclarecimento das "entrelinhas" contidas nas informações, pela ligação dos fatos enraizados na realidade.

Parece bem claro TÁPIA (1984) quando estabelece que a trajetória da explicação significativa não é um caminho suave, nem contínuo. Não há segurança nem certeza de chegada a um fim determinado, mas apenas tentativa.

E foi nesta tentativa de chegar à proposta real do Curso de Licenciatura do Curso de Educação Física que se estrapou, da leitura geral e abrangente dos fatos, através de entrevistas e da observação participativa, a uma leitura duvidosa das informações obtidas. Para tanto, efetuou-se uma reflexão indagadora, exploradora e suspeita de todas as abordagens constantes nas concepções fornecidas. Com relação às aulas, buscou-se estabelecer um paralelo entre a ação e as explicações dos professores. Além disto, através de todos os dados reunidos, procurou-se ressaltar as expressões significativas que, marcadamente, manifestaram uma relação contraditória, acrítica ou superficial de contato com a realidade. Estes dados foram retirados dos protocolos e aprofundados através da literatura no transcorrer de todo o estudo. Esta dinâmica de buscar a bibliografia durante a interpretação permitiu um estudo hermenêutico mais abrangente e esclarecedor, por minimizar os argumentos pré-condicionantes.

Basicamente, a orientação inicial do estudo partiu do registro das aulas, ressaltando-se os fatos cujas significações mereciam melhores explicitações. Posteriormente as reflexões centralizaram-se sobre os depoimentos obtidos dos docentes, tentando-se comparar discurso e ação, o que permitiu estabelecer traços comuns e adversos no referido Curso.

A biografia esportiva, as portarias números 610/72/SRAOE e 180/74, além dos documentos que subsidiaram a implantação do

Curso, consistiram fontes de legitimação de ações que historicamente constituíram o panorama da realidade atual. As entrevistas que tiveram como objetivo esclarecer determinados aspectos e abordagens constantes das portarias foram confrontadas com os documentos, a fim de exporem os níveis de profundidade e de compreensão obtidos pelo grupo de trabalho atuante na implantação.

Articulando-se a compreensão do conjunto de dados significativamente relevantes através do respaldo da literatura existente, tentou-se desocultar a real estrutura e o funcionamento do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Para tanto, os temas identificados como instrumentos para captar o movimento do real foram interpretados à luz desta literatura. Porém, aqui também, concretiza-se uma nova limitação do estudo graças à fraca bibliografia nacional existente. A maioria dos textos apresentava-se na área da Educação, o que determinou a necessidade de transferências e de alternativas que convergissem para as especificidades do movimento e da Educação Física.

Não se pretendeu com esta postura crítica, estabelecer modelos ou "pacotes", porém, orientar uma reflexão mais profunda no sentido de uma práxis transformadora do ato educativo em Educação Física.

... as verdadeiras intenções de uma instituição social. Palavra e ação necessitam de uma interligação dinâmica para que a primeira não se transforme em verbalismo inconsequente.

O esporte, enquanto instituição social, também articula um tipo de discurso, a fim de atender determinados aspectos da sociedade. Convencionalmente o discurso relativo ao esporte,

3 - CONCEPÇÕES QUE CARACTERIZAM O CURSO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

... política". Isto é, na maioria das vezes, o esporte é tido, explorado e divulgado como algo imune aos resquícios de quaisquer intenções subjacentes.

Sabendo-se, porém, que, tanto a escola como a educação a Educação Física, são instituições neutras, faz-se necessário desvendar o seu discurso, descobri-lo, mesmo através do silêncio, para tornar explícita a ideologia que as envolve. O conteúdo deste capítulo advém das experiências compartilhadas entre professores (mais especificamente os das disciplinas profissionalizantes), alunos e administradores do referido curso, além de documentos que viabilizam o seu funcionamento.

Especificamente, entende-se que, para este estudo, o discurso do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina pode voltar-se sobre si mesmo e compreender-se, através de suas experiências. Os temas selecionados, oriundos desta realidade, tentam descrever e refletir sobre os fenômenos vivenciados. Isto implica numa tentativa de compreender a formação do futuro profissional e desvelar o discurso efetivado por esta licenciatura.

Segundo CHAUÍ (1980, p.27) "a especificidade é o que cada sistema de educação é um meio político para manter ou para modificar a apropriação do discurso". Ressalte-se, também, que além de conservar ou modificar o discurso, um determinado sistema pode, através dele, escamotear suas verdadeiras intenções. Na verdade, o discurso pode articular semanticamente a linguagem de forma a ocultar reais interesses ou ser um meio de auto reflexão, questionando sólidas instituições, suas normas e regras. É preciso, fundamentalmente, não se dissimular ou ocul-

tar as verdadeiras intenções de uma instituição social. Palavra e ação necessitam de uma interligação dinâmica para que a primeira não se transforme em verbalismo inconseqüente.

O esporte, enquanto instituição social, também articula um tipo de discurso, a fim de atender determinados aspectos da sociedade. Convencionalmente o discurso relativo ao esporte, assim como expõe GIROUX (1983, p.57) sobre a alfabetização, "parece existir acima das especificidades do poder, da cultura e da política". Isto é, na maioria das vezes, o esporte é tido, explorado e divulgado como algo imune aos resquícios de quaisquer intenções subjacentes.

Sabendo-se, porém, que, tanto a escola como a educação e a Educação Física, não são instituições neutras, faz-se necessário desvendar o seu discurso, descobri-lo, mesmo através do silêncio, para tornar explícita a ideologia que as envolve.

Especificamente, entende-se que, para este estudo, o discurso do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina pode voltar-se sobre si mesmo e compreender-se, através de suas experiências.

Segundo CHAUI (1980, p.27) "a experiência é o que está, aqui e agora, pedindo para ser visto, falado, pensado e feito". É assim que se buscará desvendar as concepções de diferentes fenômenos que emergem do cotidiano no Curso Superior de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

3.1 - Interpretação de Documentos que Originaram o Centro de Desportos e o Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina

A estrutura de uma instituição é constituída através de todo um contexto histórico, portanto, "*é impossível compreender adequadamente uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida*" (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.79).

Naturalmente esta institucionalização não ocorre unilateralmente, pois sua ideologização está atrelada a múltiplos valores determinantes de sua formação.

Na proposta de se investigar documentos para se obter as perspectivas que fundamentam a criação de determinada instituição, já se tem claro este fator limitativo. No entanto, este aspecto, também, se apresenta com condicionantes sociais e lingüísticos que, de qualquer maneira, preestabelecem conexões que permitem um desocultamento de determinados aspectos ideológicos. Portanto, inicialmente esta etapa retomará criticamente alguns textos que deram origem ao Centro de Desportos através da Coordenadoria de Prática Desportiva e, posteriormente, os documentos de Implantação do Curso de Licenciatura em Educação Física.

Se considerarmos os pressupostos de que "(...) não há pensamento humano (...) que seja imune às influências ideologizantes de seu contexto social" (MANNHEIM in BERGER e LUCKMANN, 1985, p.22) e, ainda, que "a linguagem é capaz de se tornar o repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências, que pode então preservar no tempo e transmitir à gerações seguintes" (LUCKMANN e BERGER, 1985, p.57), poder-se-á averiguar até que ponto o conhecimento em Educação Física pode

constituir condutas tipificadoras imutáveis, produzindo um tipo específico de saber. Em síntese, o que se tenta verificar, através da documentação, é a ideologia que a impregna e o nível de sedimentação que envolve a biografia do curso como uma formação institucional pronta, incapaz de um processo de reestruturação.

Para tanto, estudar-se-ã as portarias números 610/72/SRAOE e 184/74, respectivamente, do Sub-Reitor e do Reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, que deram o início para a criação da Coordenadoria de Prática Desportiva, célula originária do Centro de Desportos. Parece importante ressaltar, também, que serão considerados os esclarecimentos concedidos através de entrevista por dois elementos constituintes do grupo de trabalho que deliberou sobre a implantação da Prática Desportiva, cuja participação foi efetivamente marcante durante este processo.

A primeira portaria apresenta oito grupos de trabalho, sendo que cada um deles, acha-se enquadrado em diferentes modalidades esportivas, quais sejam: Atletismo, Basquetebol, Futebol de Salão e Campo, Ginástica Olímpica, Ginástica Rítmica, Halterofilismo, Handebol, Natação. Outro fato interessante a ser apontado é a orientação de cada elemento do grupo de trabalho a atuar dentro da modalidade a que tem maior tendência. As pré-condições para participar do grupo de desenvolvimento do Curso pareciam residir nas suas biografias esportivas, ou seja, na sua atuação como atleta, árbitro, técnico, executante hábil, etc...

No decorrer da entrevista, a qual nos referimos anteriormente, foi argumentado que "cada um dos elementos, quando dei-

xou a escola de educação física, já possuía uma preferência por uma modalidade. Já estava encaminhado para uma determinada disciplina. Cada elemento vinculou-se a uma modalidade dentro do grupo de estudos". Mais adiante foi também informado que foram criadas estas modalidades e "não outras formas de atividades porque era o que estava em evidência, naquela época, em matéria de esporte".

Parece claro aqui identificar a tarefa da Educação Física dirigida para o esporte olímpico ou normatizado, provavelmente já sofrendo, o movimento, da endemia do modelo de reprodução do esporte de alto nível.

A visão do esporte era voltada nesta época, a tal ponto às modalidades esportivas que estabeleceu-se, como fator limitante à abertura de novas formas de atividade, a inexistência de locais que não estivessem dentro das medidas técnicas oficiais solicitadas pelo esporte de alto nível: "Não se podia abrir um leque muito grande de opções sob o risco de comprometer o processo porque não tínhamos instalações adequadas, nem material".

Referindo-se a uma educação voltada à independência dos indivíduos BRODTMANN (in HILDEBRANDT, 1986, p.22) reconhece que é fundamental "não se bitolar pelas instalações e pelos aparelhos esportivos existentes, isto é, a não deixar que eles imponham de que forma e com que objetivo o esporte será praticado".

Observe-se, ainda, que o acadêmico poderia computar como frequência e, inclusive, receber conceitos, caso comprovasse sua "participação efetiva de competições programadas pela Federação Catarinense de Desportos Universitários, Diretório Cen-

tral dos Estudantes e Diretórios Acadêmicos da Universidade Federal de Santa Catarina", além de "cursos para árbitros, mesários ou outras atividades ligadas ao esporte" (portaria número 184/74, artigos 12º e 13º). Parece razoável acreditar na Educação Física como prática esportiva estanque, presa a modelos de ação, regras e normas institucionais, isto é, sem a possibilidade de deflagrar outras concepções de movimentos que não fossem as dos esportes olímpicos.

Transparece, também, na época, uma certa vinculação de Educação Física com suas raízes militares quando argumenta-se na entrevista que o projeto de implantação da Coordenadoria, "tinha até um modelinho de uniforme". Somando-se a este aspecto, tem-se como critério para o oferecimento das modalidades esportivas aquelas que eram mais praticadas no 63º Batalhão de Infantaria e na Escola de Aprendizes de Marinheiro, com quem a Universidade tinha convênio: "Foi realizado um levantamento do que eles possuíam para oferecer as modalidades de acordo com isto".

Ao estabelecer os objetivos para os diversos níveis de ensino, a referida portaria esclarece que: "No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas com predominância, de natureza desportiva, preferencialmente as que conduzem à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no 'campus' universitário à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade". E, ainda, que "a aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento (...)".

Quando se une o sentimento comunitário e de nacionalidade à saúde e à aptidão física parece emanar desta ligação o desen-

volvimento de uma para servir de fundamento para outra. Isto implicaria em se concordar com CASTELLANI FILHO (1983) que, ao se referir ao caráter reprodutivo da educação e, em particular de Educação Física, percebe nesta "a idéia de segurança nacional nas questões à eugenia da raça brasileira, ou no concernente ao adestramento físico necessário tanto à defesa da Pátria quanto na preparação e manutenção da força de trabalho necessária à preservação e reprodução do 'status quo' (...). Juntando-se aos objetivos citados, a divisão das turmas por sexo, o que reforça a estereotipação dos comportamentos masculino e feminino, entende-se a unidirecionalidade do esporte com as finalidades de reprodução, de rendimento e, inclusive, de discriminação".

O capítulo I, que trata da organização e funcionamento, parece reforçar este entendimento quando ressalta que as turmas serão compostas por "50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionadas por nível de aptidão física". Esta discriminação e o rendimento parecem reforçar-se na dispensa "aos alunos maiores de trinta anos de idade" e àqueles que apresentarem "laudo do médico assistente do estabelecimento", citações do capítulo II, do documento.

Bastante interessante para uma melhor compreensão, é o estudo do artigo 10, referente ao capítulo II, quando entende que "a orientação educacional constituirá alternativas para as ocasiões de impossibilidade de utilização de áreas ao ar livre, sendo atribuição do professor de Educação Física a abordagem da problemática de saúde, higiene e aptidão física (...)". Poder-se-ia depreender do texto que a orientação educacional só deverá ocorrer na impossibilidade de se executar as atividades?

Além disto, a abordagem dos três temas citados implicaria na visão do esporte com um enfoque exclusivamente biotécnico, o que colaboraria para uma formação submissa, acrítica e apolítica do acadêmico. Explica CARMO (1987, p.45) que "é importante que o professor tenha sempre em mente que a Educação Física implica antes de tudo uma ação Educativa e como tal, um ato político. Nessa perspectiva o professor, como especialista político, busca fazer sua disciplina em espaço de luta, de contra educação, desmistificando e denunciando as violências cometidas sob o manto da igualdade educacional".

Posteriormente à criação da Coordenadoria de Prática Desportiva, núcleo gerador do Centro de Desportos, foi implantado o Curso de Licenciatura de Educação Física, a 07 de outubro de 1974, através da portaria nº 470/74.

Segundo os depoimentos concedidos na entrevista o surgimento do Curso de Educação Física contou muito com o entusiasmo do coordenador de Prática Desportiva que "era quem, desportivamente, sobressaía mais". Além disto, "a Universidade Federal, face à oferta da Prática Desportiva, já possuía uma infraestrutura muito forte, um material técnico-didático que é muito caro, que facilitava a implantação do Curso de Educação Física. Já existia, para atender a parte médica, o curso de medicina com os laboratórios, biblioteca, os ginásios e quadros, etc...". legitimou-se, no Curso de Educação Física, a filosofia da Prática Desportiva.

Estudando-se alguns documentos do projeto de implantação do referido curso, parece interessante salientar a relevância aplicada à criação do curso, sob dois níveis:

- o aprimoramento do escolar catarinense
- a formação de maior número de profissionais em nível superior, para o suprimento do mercado de trabalho".

O termo aprimoramento, citado no primeiro item, não esclarece em que sentido ou o seu significado, o que o torna incompreensível e vago. Por sua vez, o segundo nível, deixa transparecer claramente, que abre "perspectivas dentro do campo educacional", com a formação da mão de obra para suprir o mercado de trabalho. Para isto, torna-se imperativo não a formação do homem como ser pensante, criativo, reflexivo, questionador e transformador, mas a adaptação deste às necessidades produtivas da sociedade. "O aproveitamento dos graduados (...) vão suprir os quadros docentes".

Configura-se neste documento de tal forma este aspecto, que é realizado um levantamento da quantidade de recursos humanos que atendem os diversos níveis de ensino, além de clubes e empresas, a fim de concluir a grande necessidade da implantação de mais um curso de Educação Física no Estado. Sob todos os ângulos, nota-se no documento, uma clara prioridade ao atendimento à carência de qualificação de força de trabalho.

Declara CHAUFÍ (1980, p.39) que, "desvinculando educação e saber, a reforma universitária revela que sua tarefa não é a produção e transmissão da cultura (...), mas o treinamento dos indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adentra mão-de-obra e fornece força-de-trabalho".

Com relação aos pré-requisitos exigidos para a admissão ao curso, depara-se com determinado afunilamento, tendo o candidato que se submeter:

- a um vestibular unificado.
- a um exame médico.
- a um exame psicotécnico de avaliação da Coordenação motora.

Sendo assim, somados aos mecanismos seletivos do vestibular que inibem e ocultam a diversidade de culturas e informações, introduz-se mais dois sistemas de eliminação. Desta feita, o indivíduo tipo ou padrão, moldado às condições exigidas, é o que apresentará capacidade para enfrentar o curso. Não serão as diferenças de idéias, de conhecimentos, de experiências que colaborarão na expansão do curso, porém, sua unicidade, sua imutabilidade, seus indivíduos com idéias perenes. Transparece daí, não uma preocupação de mudança, mas de conservação da sociedade e da Educação Física. A unidade decorrente destes argumentos, não se origina do debate, da polêmica, dos antagonismos dialeticamente confrontados, porém, da imposição, da desagregação das idéias. Neste sentido CHAUÍ (1980, p.45) esclarece que a universidade brasileira "*reduz toda a esfera do saber à do conhecimento, ignorando o trabalho do pensamento. Limitando seu campo ao do saber instituído, nada mais fácil do que dividi-lo, dosá-lo, distribuí-lo e quantificá-lo: Em uma palavra: administrá-lo*".

Observe-se também, que o Curso Superior de Educação Física, em seu todo, propunha-se a oferecer as seguintes habilitações:

- Licenciatura de 1º e 2º graus em Educação Física.
- Técnica em Desportos.

Estas duas habilitações enquadradas uma após a outra, geram uma interligação ou uma determinada responsabilidade, re-

sultando em que a primeira devesse preparar os acadêmicos para a segunda etapa. Relata o objetivo geral que "o Curso de Licenciatura em Educação Física de 1ª e 2ª graus e de Técnica Desportiva visa, fundamentalmente, a formação do Professor de Educação Física e o Técnico Desportivo". Agrava-se mais este comprometimento quando se vê estabelecido como pré-requisito para a admissão na 2ª etapa (Técnica Desportiva) a passagem e a complementação do Curso Superior de Educação Física.

Outro fator de concretização deste vínculo é estabelecido através dos objetivos específicos ao visar a "identificação da técnica desportiva ou da ginástica em suas diversas modalidades (...)" e o "desenvolvimento da higidez, da aptidão física e formação de condicionamento ao professor de Educação Física e ao Técnico Desportivo".

Quando se estabelece um paralelo entre educador e técnico no esporte, finalidades adversas são constituídas por ambos, o que poderá acarretar caminhos ambíguos, caso as habilitações sejam objetivadas decorrentes uma da outra. De qualquer forma, não teria o curso já optado pela sua finalidade quando realça como fatores determinantes na formação do "professor" a saúde, a aptidão física e o condicionamento físico?

Referindo-se aos rumos do ato de ensinar em Educação Física, CARMO (1987, p.44) acrescenta que eles "concentram-se principalmente nos aspectos técnicos ou seja, a ênfase técnico-metodológica fundamentada em bases fisiológicas e neurológicas, buscando sempre a perfeição dos gestos e movimentos, constitui a técnica de todo processo, em detrimento dos conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos, econômicos e políticos tão importantes nesta sociedade de hoje".

A interpretação dos demais objetivos específicos evidencia uma tendência à inquestionabilidade das leis e das atividades atinentes à Educação Física quando expõe como prioridades:

- "- Aplicação da legislação específica à Organização e Admissão da Educação Física e dos Desportos;
- Identificação dos objetivos da Educação Física e de suas atividades mais adequadas à criança e ao adolescente".

O termo aplicar segundo FERREIRA (1980, p.143) significa, entre outros sentidos, prescrever, impor, acomodar-se, adequar-se. Sugere, portanto, concordar com a legislação, não estudá-la, questioná-la e, se necessário, refazê-la. Da mesma forma, o segundo objetivo propõe a identificar as atividades dentro das faixas etárias. Para o autor citado anteriormente, a palavra identificar também assume o sentido de conformar-se, ajustar-se, tornar idêntico. Não estaria, o próprio termo, incentivando o uso do movimento padrão para cada idade, através da justificativa psico-biológica?

É premente que se destaque a elaboração dos objetivos específicos com a utilização constante destes termos (identificação e aplicação) o que parece estabelecer como função precípua do curso, não a promoção da visão crítica, da autonomia, porém, a acomodação aos sistemas e modelos educacionais já existentes. Por outro lado a manifestação da atividade prática se dá através da compreensão do objetivo de "capacitar o aluno sob o ponto de vista de executante consciente das diferentes atividades e exercícios físicos". Não se caracteriza nesta colocação um discernimento coerente entre o praticante e executante, e o consciente com o conhecedor das taxionomias espor-

tivas vigentes. De acordo com CHAUI (1980, p.47) "(...) a universidade está estruturada de tal forma que sua função seja: dar o conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho de reflexão. (...) É preciso que o real se converta em coisa morta para adquirir cidadania universitária".

Pelo conjunto de objetivos propostos deduz-se que, neste nível de ensino, o que importa é "a aprendizagem da regulamentação das modalidades desportivas (...)", "os conhecimentos básicos de sistemas de ataque e defesa" e a "identificação com os diferentes métodos de Educação Física e sistemas de ginástica adotados no Brasil". Este último, sugere a aplicação e o treinamento de métodos de ensino que deverão provocar uma ação conservadora e não de discernimento crítico por parte dos futuros profissionais. Dever-se-ia entender que os métodos de ensino afloram de realidades específicas e não se impõem sobre elas, conforme transparece do texto. Portanto, depreende-se de toda a estrutura dos objetivos traçados que o aspecto prático do curso não ultrapassa os limites das modalidades esportivas, tais quais suas regulamentações aceitas mundialmente. FENSTERSEIFER (in DIECKERT, 1985, p.6) afirma que o currículo das escolas de Educação Física no Brasil "orienta-se para a transmissão de modalidades esportivas e, nestas, para a transmissão das destrezas e/ou técnicas e táticas dos jogos olímpicos". Decorre daí, que os métodos de ensino a que se refere o texto, deveriam contribuir, prioritariamente, para a aprendizagem de movimentos desportivo-motores e não voltados para o movimento enquanto fator de desenvolvimento político-social em situações de vida concreta.

De forma semelhante, avaliando-se o número de créditos, as ementas das respectivas disciplinas, os recursos bibliográficos, as instalações e os materiais apontados, observa-se esta mesma tendência biotécnica. Esclareça-se que, inclusive as disciplinas optativas, captam esta tendência através do oferecimento de Fisioterapia, Judô, Futebol, Esgrima e Remo, o que não incrementa a consciência crítica do acadêmico.

As disciplinas oferecidas que atendem, especificamente, o esporte, prefixam as modalidades e sua estrutura dentro dos parâmetros dos esportes olímpicos ou institucionalizados. E, ainda, reforçando mais o esporte enquanto instituição, o projeto de criação inclui, ao relatar o corpo docente que constituirá o Curso, um relato das principais atividades esportivas exercidas por cada elemento. O que se observa, nesta síntese curricular, é uma marcante relação entre as tendências, habilidades e cursos de técnica realizados pelo docente, com a disciplina para o qual está indicado.

Segundo BERGER e LUCKMANN (1985) as instituições assumem, através da história, um caráter típico de ações e, assim controlam o comportamento humano, estabelecendo padrões definidos de conduta, em detrimento de outras direções que seriam possíveis. Assim, de forma geral, o Curso Superior de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, por suas raízes históricas, estabelece uma visão unilateral da Educação Física quando:

- fixa formas de praticar Educação Física através de modalidades pré-instituídas, seus respectivos implementos e instalações "oficiais";
- induz a aplicar métodos de ensino que viabilizam este

- direcionamento, unificando procedimentos didáticos e normatizando os comportamentos dos acadêmicos;
- as ementas canalizam seus conteúdos para taxionomias de movimentos, princípios biotécnicos, regulamentações e "processos pedagógicos", voltados, especificamente, para o produto final do esporte rendimento;
 - faz uso de uma literatura voltada a manuais e rezeituários de exercícios correspondentes a cada esporte ou à sua iniciação, além de recursos bibliográficos voltados à área biomédica;
 - estabelece como pré-requisito para a alocação de professores às diferentes disciplinas, suas capacidades para a orientação eficiente dentro de cada modalidade esportiva.

3.2 - Aula e Bom Aluno: Como se Legitimam estas Imagens?

A interpretação destes dois objetos ocorreu através da participação às aulas, de entrevistas e conversas informais realizadas com os professores. Tendo como fundamento estas informações, buscou-se compreender a configuração de aula e de aluno ideal visualizada pelo curso. Os depoimentos e os fatos ocorridos deixaram transparecer que a aula é um espaço de tempo disperso da realidade vivenciada pelo aluno. Isto significa que o espaço de aula é um momento em que não se reflete a existência sócio-político-cultural do educando, porém, se impõe sobre ele e se aliena à sua historicidade. É a aquisição da técnica dos fundamentos desportivo-motores ou de conhecimento das etapas de sua execução e sua estrutura, que se impõe como o objetivo maior. Por outro lado, estes objetivos e o tema da aula

se confundem, subentendendo-se que o meio torna-se o fim a ser atingido. Esta colocação poderá ser melhor evidenciada, citando-se as afirmações de alguns professores: "O objetivo foi o exercício da cortada". "Foi iniciação à cortada, iniciando o trabalho de salto com três passos pra subida de rede. Coordenei o movimento para depois entrar com o trabalho de bola, sempre visando à cortada". "Nós tínhamos que trabalhar três situações: finta, a mudança de direção no Basquetebol e o posicionamento dos jogadores de acordo com o sistema de defesa utilizado". Portanto, o exercício técnico é o objetivo a ser alcançado em detrimento dos objetivos educacionais mais abrangentes. Ocorre, também, que a aula assume um caráter de treinamento de atletas, onde o nível de complexidade aumenta a cada sessão e os exercícios são fixados através de várias repetições.

Referindo-se a uma abordagem de ensino tradicional comenta MIZUKAMI (1986, p.13) "que a aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas" e que isto "propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridas".

É assim que todas as aulas das disciplinas referentes às modalidades desportivas apresentaram características semelhantes em todo o seu desenvolvimento; o transcorrer das aulas adota os chamados "educativos" e "processos pedagógicos", definidos os primeiros como "uma preparação para um gesto técnico mais complexo", e os segundos, como "diferentes formações que você adota, em coluna, com deslocamentos da bola, realizando o fundamento completo". Saliente-se que, num questionamento mais

profundo sobre as expressões acima utilizadas, as explicações foram bastante confusas e superficiais, demonstrando a insegurança latente em muitos professores. É preciso que se observe que um dos professores considera "perda de tempo" qualquer movimento realizado pelo aluno que exceda a rotina prefixada. É assim que se reforça a tendência à valorização do esporte institucionalizado. Percebe-se, inclusive, uma certa intenção, até certo ponto ingênua, em ampliar o sentido da aula, através do desenvolvimento das qualidades físicas para maior rendimento na rotina diária. *"Todos os estilos e a sua prática, propiciam uma forma de melhorar a sua coordenação, a sua força de pernas, os seus gestos básicos em geral"*. Assim, justifica o conteúdo abordado em aula *"por causa da prática no dia-a-dia"*, pela ampliação da capacidade de rendimento dos indivíduos nos afazeres cotidianos. Além disto, *"tem que conscientizar a moçada. Para ser um Renam ou um Montanaro, tem que trabalhar na parede, com um colega e, daí vale muito a criatividade do futuro profissional"*.

Observe-se que as palavras conscientizar e criatividade aqui percebem uma conotação bastante restrita, canalizando uma visão superficial e fragmentada de educação. Sob este ângulo, conscientizar significa *"incutir na cabeça da moçada"* a seqüência do movimento técnico. De acordo com FREIRE (1980, p.26) a conscientização não existe sem o ato de ação-reflexão e *"implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e re-fazem o mundo"*. Na verdade não se favorece ao aluno a possibilidade de posicionar-se criticamente como futuro profissional ou como educando. Por sua vez, a criatividade implica, neste caso, em que o futuro profissional desenvolva *"processos pedagógicos e educativos"* para a aprendizagem dos fundamentos

das diversas modalidades esportivas. O desenvolvimento da criatividade foi também, interesse de outros professores empenhados em fornecer aos alunos maior possibilidade de reflexão. No entanto ela não conseguiu exceder as limitações que lhe foram impostas. Ao professor coube determinar todas as regras da aula, inclusive, o espaço de tempo cedido à criatividade: "Pensei no indivíduo criativo. Tanto que no final da aula eu deixei que eles criassem alguma coisa". Aqui o professor se refere ao fato de ter solicitado aos alunos que montassem atividades de ritmo e demonstrassem posteriormente aos outros que deveriam repeti-los. Em outro depoimento ressalta um dos profissionais que deve "reservar três aulas pelo menos, no final do semestre, para que eles (os alunos) ministrem, valendo, inclusive, nota, atividades de corridas, saltos e arremessos em condições inadequadas".

Segundo HILDEBRANDT (1986, p.28) "a promoção dos processos de reflexão e ação criativas significa incentivar os alunos a abordar o esporte por um outro lado, a ser flexível nas suas categorias de definição, a não determinar os materiais em relação a uma função".

No entanto, o processo de demonstração-reprodução ocorre em todas as aulas, através da apresentação de padrões ideais de movimento, limitando a capacidade criativa dos indivíduos. O professor ou um aluno mais hábil apresenta-se como modelo e os outros reproduzem o movimento executado tornando-se, esta técnica de ensino, um constante procedimento adotado nas aulas. Alguns professores justificam esta postura, alegando que, para a criança, a psicologia reforça a importância da imitação. Isto posto, estaria totalmente explicada a utilização da demons-

tração-repetição para todos os indivíduos o que denota uma frágil argumentação.

Afirma RAYS, ao se referir aos meios de ensino adotados pelos educadores, que isto "é a imitação, sem reflexão crítica de habilidades técnicas de ensino, divulgadas pela literatura pedagógica atual" (1983, p.235).

Da mesma forma que os movimentos, o material e as instalações utilizadas, são predominantemente, aqueles do esporte institucionalizado, elitizando a prática do esporte e eliminando outras possibilidades de movimento. Decorre daí que a imagem do aluno ideal se cristalice ou se materialize naquele indivíduo que se apresente habilidoso na execução das tarefas e comprometido em aceitar as imposições do professor. Torna-se fundamental para um bom aluno "a vontade e não ter vergonha de errar", significando que o educando deva demonstrar persistência na repetição para fixar o exercício.

Também pode ser considerado aluno ideal "aquele que leva a sério tudo o que é solicitado, procura cumprir as tarefas dele, mas que, também, cobra do professor quando este não está cumprindo o desenvolvimento de sua tarefa. Entrega as tarefas no dia e hora certos". Parece transparecer daí uma mútua passividade, onde o único momento de diálogo ocorre no sentido de cobrança. Deduz-se, através das aulas assistidas e das conversas mantidas que, se o professor mostra-se subserviente às normas exigidas pelo departamento e ministra o "conhecimento" desejado para o aluno, pode justificar seu alto nível de exigência à obediência. Sendo assim, "em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem"

(FREIRE, 1985, p.66). Salienta-se que este "conhecimento" refere-se, preferentemente, a um receituário de exercícios (educativos e processos pedagógicos, principalmente) que o professor reproduz de livros técnicos, de cursos realizados e de suas experiências enquanto atleta, técnico ou professor em outras instituições. Esta ótica de aluno é assimilada pelos futuros profissionais que marginalizam o companheiro incapaz de atingir o mínimo de performance do movimento padronizado, principalmente se não se esforça para consegui-lo. Forma-se, assim, um ciclo vicioso de percepções das relações pedagógicas, pois *"um bom aluno será um bom professor da cadeira. Ele tem que saber executar com naturalidade os movimentos do voleibol"*. Desta concepção, decorre o entendimento que o professor faz de uma aula qualificada, sem se aperceber de sua função (da aula) de adestramento e reprodução, características de nossa sociedade: *"Se no final da aula o teu objetivo foi alcançado a aula foi boa, houve aproveitamento. As próprias alunas, comentam que estão jogando parêlho"*. Entenda-se que o termo "parêlho" refere-se ao fato de que todas as alunas atingiram nível igual e correto de execução do padrão técnico do movimento.

Na verdade, a concepção do aluno é uma elaboração do abstrato, assim como o é entendida a aula. Esta é reduzida a um espaço ou tempo em que a aprendizagem do aluno aflora de suas capacidades naturais num ambiente onde as oportunidades são iguais para todos. Ingenuamente este cenário invoca a pretensa neutralidade do ensino e da educação.

THOMAS MERTON (apud MORAIS, 1986, p.25) argumenta que *"nenhum homem é uma ilha, mas está situado no interior de uma complicada trama chamada cultura e no interior de um rude sistema*

de diferenciação chamado sociedade". Portanto, a sala de aula não é algo isolado do mundo, porém, contextualizada. Ela é uma parte do todo e só pode ser compreendida enquanto referida ao todo (ARAÚJO, 1986).

Sintetizando, as informações coletadas nos favorecem a interpretação de aluno ideal e de aula, através das seguintes características:

AULA

- não existe relação entre aula e realidade;
- o objetivo é a performance dos movimentos técnicos ou o desenvolvimento das qualidades físicas;
- meio e fim se confundem;
- apresenta-se com um caráter de treinamento;
- os "educativos" e "processos pedagógicos" são uma constante, eliminando-se movimentos "supérfluos";
- predominância do esporte institucionalizado;
- predominância de material e instalações do esporte normatizado ou que preparem para ele;
- o professor determina todas as regras no processo ensino-aprendizagem;
- evidencia-se o procedimento de demonstração-reprodução na execução das atividades;
- apresenta um receituário de exercícios;
- os alunos não se comunicam sobre o tema entre si;
- movimento pré-definido e padronizado.

BOM ALUNO

- executa com "naturalidade" o movimento técnico ou o

- apreende memorizando-o;
- esforça-se para aprender os exercícios;
- obedece às regras citadas pelo professor, respondendo prontamente às "cobranças";
- mostra interesse pelos temas abordados pelo professor;
- não permanece parado, mas mantém-se exercitando-se quando solicitado;
- repete o modelo adotado pelo professor seja quanto à performance dos exercícios ou quanto às técnicas de ensino;
- não se comunica com os colegas durante a aula.

3.3 - Manifestação dos Fenômenos Participação e da Relação Professor-Aluno

O sistema capitalista no Brasil nunca favoreceu a participação efetiva do povo no processo histórico do País. A nossa realidade social apresenta-se dividida em duas instâncias: uma que é dominada, vista como inferior, e outra é dominante, cujo acesso cabe àqueles considerados sábios. Em decorrência disto, a educação no Brasil, que sempre esteve atrelada à economia, veicula, através do processo de ensino-aprendizagem, regras independentes dos problemas sociais advindos desta dicotomia. Assim sendo, é fundamental que a Educação Física, enquanto área da educação, se caracterize como um dos meios de interferência, de transformação da sociedade, isto é, de participação real no seu processo histórico.

De qualquer forma, descentralizar decisões e colocar em questão esta proposta de participação têm sido a preocupação

de alguns educadores conscientes de que, integrada à sua competência técnica, está sua competência política. Na verdade, o participar assume significados múltiplos e bem definidos nas relações pedagógicas, isto é, nas interações professor-aluno, que nos levam a deduzir sobre suas conseqüências sociais.

Para o enfoque a que se propõe este item, algumas questões foram levantadas, a fim de servirem de foco de orientação para a continuidade da elaboração do estudo. Portanto, como ocorre a participação no Curso Superior de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina? A quem cabe planejar, discutir e intervir no processo da transmissão-assimilação do saber elaborado? De que forma se legitima o participar na micro-estrutura social que é a sala de aula? Como se configura, neste contexto, a relação professor-aluno?

Obviamente, estes aspectos ressaltam-se nas variadas atitudes do educador e nas diferentes abordagens que decorrem da situação da aula. Além destes elementos, programas, conteúdos e suas formas de abrangê-los, também refletem determinadas e específicas propostas pedagógicas, o que possibilitou o desenvolvimento deste estudo, efetuado nas disciplinas profissionalizantes do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

A experiência de compreender, na prática, as propostas do Curso, nos levou a abordar, como primeiro tópico, o conteúdo programático destas disciplinas.

Sobre este aspecto houve níveis de percepção diferenciados. Enquanto alguns docentes referiam-se ao programa sem intenções de modificá-los, outros apresentavam pequenas mudanças e terceiros acreditavam numa defasagem total do conteúdo. Con-

siderado este fato, há um entendimento da necessidade de reestruturá-lo. Ocorre, porém, que o docente cumpre os assuntos à risca, numa continuidade do que, até o momento, a disciplina tem proposto: "Precisa ministrar porque é um dos assuntos do programa". Comenta, ainda, que o programa "não está levando a nada", porém, percebe-se que este fato não foi debatido com os estudantes. Portanto, o conteúdo programático apresenta-se como algo pronto e acabado, seguido minuciosamente a cada semestre, esperando, o professor, que o mesmo seja reformulado por instâncias superiores ou delas esperando a autorização para as respectivas mudanças. De qualquer forma, esta reação denota, inclusive, uma certa acomodação.

Por outro lado, demonstrando um certo grau de acessibilidade às sugestões e reformas, um programa foi exposto aos estudantes, pelo docente, afirmando ser o mesmo mutável. Entretanto, as colaborações, praticamente, inexisteram e, inclusive, os alunos deixaram transparecer um certo desinteresse pelo debate. Uma reflexão mais profunda sobre o contexto sócio-político-cultural e sobre a prática do esporte na comunidade onde o grupo atuará não foi oportunizado, o que parece dificultar o debate e desmobilizar qualquer interferência.

O mesmo processo ocorre no planejamento e organização da aula, cujo único responsável é o professor. Este, por sua vez, busca os subsídios na reprodução de polígrafos, livros, cursos, etc..., sendo os conteúdos relevantes sob o ponto de vista, unicamente dele: "Não admito que um aluno do curso de graduação diga que não teve isto". "Eu tento sempre levar conteúdos relevantes para o profissional de Educação Física".

Há também, os que afirmam não ministrar aulas que sirvam de modelo ou planos de aulas prontos, porém, fornecem "uma série de atividades e eles que colocam num plano". Tal acontecimento demonstra uma certa preocupação em minimizar o processo de repasse dos planos de aula, mas que não chega a refletir maior envolvimento por parte dos acadêmicos. Os temas de aula e objetivos continuam a ser função do educador e, de qualquer forma, os exercícios têm forte tendência a serem reprisados posteriormente pelos futuros profissionais.

Segundo HILDEBRANDT (1986, p.22) "os conteúdos devem ser questionados pelos participantes da aula quanto à importância encontrada na realidade social do esporte". Isto, naturalmente, em interação com a realidade social do educando. Mais especificamente, o planejamento da aula é idealizado sobre os indivíduos e não com eles, como afirma este depoimento: "Depois faço um trabalho de aquecimento com bola e vou repetindo os fundamentos que já dei, até chegar no objetivo da aula, que eu começo com os processos depois vou até atingir o que eu quero".

Questionados sobre a participação dos alunos durante a aula, considerou-se participar, o nível de interesse em aprender o movimento correspondente: A participação "foi boa. As que tinham dificuldades chamaram a professora para saber onde estava o erro e elas demonstraram interesse". A expressão grifada deixa transparecer o nível de dependência do aluno para com o professor. Referindo-se a esta dependência que o ensino tradicional inculca nos indivíduos, diz MIZUKAMI (1986, p.13): "Em sua ausência, a criança permanecerá num mundo que 'não foi ilustrado pelas obras dos mestres' e que não 'ultrapassarão sua atitude primitiva". Fundamental se torna esclarecer, neste caso,

que os alunos não principiam as atividades solicitadas enquanto o professor não lhes indica o início. "Podem começar". Eles esperam passivamente a ordem que dará início à tarefa.

Além do interesse que deve demonstrar o educando, participar implica, ainda, em executar decursos de movimentos abstratos, fragmentados, e ações normatizadas, além de obedecer a regras e normas competitivas.

Durante todo o transcorrer das aulas, o professor decide sobre onde ficar, o que fazer, o material a utilizar, quando iniciar e terminar uma tarefa e quando deve manipular os implementos: "Tem que saber dar ordem para o aluno (...). O aluno tem que saber quando iniciar e quando terminar. Precisa saber entrar na formação indicada pelo professor". Todas as diretrizes fornecidas, os alunos cumprem passivamente e raramente se comunicam entre si. Quando o fazem é para entreter-se com outras funções ou discutir outros assuntos que nenhuma referência têm com o tema de aula. Não há um envolvimento do aluno em soluções coletivas. Reforça-se a individualidade, acentuando-se a distância entre o acadêmico e o professor. Um depoimento esclarece que "é comum eles não discutirem muito pela falta de conhecimento que eles têm. Eu tenho solicitado trabalhos para que eles adquiram algum conhecimento".

Ressalta-se neste enfoque a "ignorância" do acadêmico com referência aos aspectos da modalidade esportiva ministrada. Neste caso, o professor, bitolado que está ao conhecimento restrito à sua modalidade esportiva, não se apercebe das condições e competência que, também, possui o acadêmico. Afinal, cada aluno provém de diferentes contextos, tem incorporados diferentes experiências de movimentos, culturas, talentos, etc.

Assim, massifica-se o conhecimento, o que, de certa forma, facilita o gerenciamento e o controle, além de desvalorizar o trabalho intelectual crítico.

Diz FREIRE (1980, p.67) que "o educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educados serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca".

O diálogo, como forma de participação, chega a ser de tal forma reprimido ou oculto, que não é oportunizado ao estudante o questionamento para "não interromper o trabalho e perder-se muito tempo de execução para responder". Por outro lado, executar é valorizado a tal ponto que, aos alunos que permanecem assistindo à aula, nenhuma função é atribuída. A maioria dos professores não tem conhecimento do que eles realizaram no transcorrer das atividades. Por sua vez, os alunos também, raramente observam o andamento da aula. Conversam sobre outros temas, estudam ou escrevem sobre outros assuntos, ou, ainda dormem, totalmente distantes, porém, permanecem no local, talvez, para obterem "presença".

Questionados sobre a forma de envolvimento destes acadêmicos, os professores ressaltam três aspectos básicos, que eles, esclarecem aos estudantes no início do semestre:

- 1) Através das anotações sobre a aula, para servir como uma fonte de consulta futura e como demonstração de que estavam atentos.
- 2) Pela observação que os alunos fazem do desenvolvimento das atividades, porém, depreende-se das informações coletadas, que os docentes não perceberam se eles estavam

atentos. 3) Pelas perguntas efetuadas, porém, durante o transcorrer das aulas assistidas, esporádicos questionamentos surgiram e resultaram num envolvimento individualizado.

Quanto ao primeiro item, ressalte-se que os professores não observaram as anotações solicitadas, o que deixa transparecer que a função desta exigência seria apenas caracterizar a "autoridade" do professor. Comentam que "se elas não demonstram interesse o problema é deles". Este desinteresse talvez possa ser concebido graças:

- à evidente e óbvia seqüência de movimentos já internalizada pelos alunos, principalmente, nas disciplinas referentes às modalidades desportivas.
- à inexistência de reflexão ou crítica no transcorrer das atividades.
- à igual inexistência de experiências significativas aos alunos.

Há maiores chances de que o interesse do aluno seja conquistado e maior possibilidade de obtenção de sucesso quando os conhecimentos transmitidos na escola se aproximam de sua vida diária. Sendo assim, os assuntos tratados dirão respeito a um mundo familiar e propiciarão condições para conhecer outros mundos.

Indagados se suas disciplinas oportunizam esta crítica e reflexão, há um entendimento quase unânime entre os docentes sobre os seus significados. O criticar refere-se, exclusivamente, à viabilidade das solicitações de trabalhos, provas, conceitos e técnicas de ensino adotados na disciplina. Segundo GARCIA (1977) crítica aqui assume um sentido popular (pejorati-

vo), referindo-se à censura dos aspectos negativos de alguma coisa. Crítica e reflexão nas suas verdadeiras dimensões, envolvendo o esporte e a sociedade como um todo, parecem ser desconhecidos pelo professor: "Eu sempre disse para eles que a crítica é uma coisa positiva e que jamais eu vou olhar um aluno de forma diferente por ele ter criticado (...). Como tem professores que não gostam de ser criticados, acaba-se tolhendo a iniciativa do aluno. Se eu chego atrasado eles me criticam (...)" . "Houve, na aula após a calistenia, um trabalho de reflexão em cima de exercícios de ação localizada, quando foi colocado o problema de desvios da coluna". Segundo FREIRE (1980, p.71) esta visão de educação "sugere uma dicotomia entre homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo".

Na realidade, isto é um reflexo das tendências política e ideológica atuais que afastam, tanto professores como alunos, de seu contexto e de suas experiências culturais, em nome de abordagens pedagógicas mais instrumentais (GIROUX, 1987).

Por vezes, o que se percebe, é uma total alienação do docente e uma marcante superficialidade nos seus depoimentos. Conseqüentemente, torna-se difícil para o educador compreender as dimensões dos seres humanos críticos, reflexivos e criativos, pois, impregnados desta sua "ingenuidade pedagógica" não conseguem extrapolar os seus procedimentos rotineiros.

Outro fator a ser ressaltado é a constante utilização de formações como forma de organização, acentuadamente a fila, aproximando a Educação Física, de suas origens militares. Resulta daí um maior controle sobre o grupo, além do que, em fi-

la, uma minoria executa as tarefas o que minimiza, em grande proporção, o que é considerado pelos docentes como participação. Há, ainda, aqueles que tentam envolver os alunos com outras ocupações enquanto os outros executam as atividades, a fim de "evitar até que, sem uma função, eles ficassem brincando ou distraídos". A função a que se refere o docente seria segurar cordas para que os outros saltassem. Mais uma vez parece uma tentativa de monopolizar a capacidade de interferência dos acadêmicos, através de um envolvimento superficial, porém, que, de qualquer maneira, não evita a modelagem de suas personalidades.

A prescrição do uniforme, tanto para alunos quanto para os professores é outra postura que nos confere o legado militar. A existência de uma portaria que obriga a sua adoção é apresentada como justificativa básica nas declarações. Há, no entanto, independente disto, um evidente interesse em mantê-lo porque, "um grupo disciplinado pelo uniforme, o restante vem por si".

Outros depoimentos escondem um discurso liberal-conservador pela tentativa de "camuflar" as contradições sociais existentes no grupo, além de ocultar seus antagonismos políticos e culturais: "Acho que o uniforme padronizado fica todo mundo igual e é norma de departamento". "Ele iguala a todos. Não é o que muitas pessoas pensam, que dá um aspecto militarizado. Dá um aspecto bem social. Uma pessoa com maior poder aquisitivo poderia fazer a aula com uma bermuda de lycra e uma blusa de seda japonesa (...). Ali não tem quem é mais rico ou mais pobre".

Diz GIROUX (1987) que subjacente a esse modelo de igualitarismo está uma pedagogia cujo propósito é infiltrar esses di-

ferentes grupos culturais em uma trama ideológica, ignorando, todavia, as relações assimétricas de poder que se desenvolvem entre elas. É imprescindível reforçar, também, que, somada a esta padronização do vestuário alinha-se a massificação do comportamento, do movimento e das informações assimiladas. Isto, obviamente, fortalece o monopólio das decisões por parte do professor.

As constantes declarações obtidas acerca da imaturidade e irresponsabilidade dos acadêmicos, também, deixam transparecer uma tentativa de justificar o autoritarismo nestas relações pedagógicas: "(...) têm pessoas que não se mostram responsáveis. É preciso que elas assumam a parte delas. Na hora da cobrança são querem facilidade". "Ele quer mudanças, porém, no sentido de facilidade em provas, em conceitos". "Uns querem só o canudo (diploma) e outros se interessam". "Não existe um nível de consciência do aluno (...)".

A consequência fundamental da imputação de imaturidade aos alunos, de acordo com CHAUI (1980, p.29) é a "legitimidade de dirigí-las e governá-las, isto é, de submetê-las".

À medida que se confere ao aluno sua incapacidade em intervir autonomamente em seu próprio processo educativo, adverte-se sobre a necessidade do papel condutor ou de poder do docente. Isto posto, as decisões de ensino devem ser unilateralmente abrangidas pelo educador. PELLEGRINO (in FREITAS, 1987) esclarece que, para afirmar-se, o educador tem que negar, radicalmente, a pessoa do aluno. O professor cresce e passa a existir na proporção em que sua vítima se anula.

A ação pedagógica, entendida através das declarações e dos fatos coletados, nos apontam para uma relação assimétrica en-

tre os atores do processo de transmissão-assimilação no Curso em estudo. De forma geral:

- o professor é a fonte do saber e o aluno o aprendiz e ignorante;
- o professor determina as regras de conduta e o aluno obedece;
- o professor estabelece o modelo e o aluno reproduz;
- o professor delimita a prática do esporte e o aluno controla seus movimentos supérfluos;
- o aluno é irresponsável e o professor o disciplina.

Desta feita, o aluno:

- tem acesso ao conhecimento via professor;
- tem suprimida sua autonomia;
- torna-se receptor de decisões externas.

Emerge desta perspectiva que o educador deva ser considerado a autoridade, cuja legitimidade não necessita ser discutida. Por sua vez, a participação do educando se configura através do executar, do aceitar soluções prontas.

Sob esta ótica os indivíduos, enquanto participantes, são "coisas" manipuláveis, são objetos a-históricos, sem competência para manifestarem suas próprias experiências. Na verdade, podem ser considerados como meros registradores de sensações, incapazes de serem agentes atuantes que influem e são influenciados, numa relação dinamicamente dialética.

Desta feita, a Educação Física neste contexto, dando ênfase a este continuísmo, articula uma forma de relação entre seus elementos, que pressupõe o domínio como preservação da ordem vigente. No transcorrer das atitudes relatadas, inseridas na realidade concreta do Curso, refletiram-se os indicadores de

nossa sociedade: paralelamente à prevalência da elite sobre as massas, há a prevalência do professor sobre os alunos.

Segundo ROSSI (1982, p.101) "os efeitos de tal educação são claros: ela minimiza ou nega a criatividade do estudante e estimula sua credulidade".

É assim que o Curso ao qual se refere este estudo, através do relacionamento entre professor e aluno, e, conseqüentemente, da forma como se legitima a participação, assume positivamente sua função de reprodução da ordem política, perpetuando a ideologia da dominação e a hegemonia social.

3.4 - Teoria e Prática: Como se Configuram?

O dualismo cartesiano que, historicamente, tem dado suporte às concepções em Educação Física, provoca, até hoje, uma certa discriminação em relação a outras áreas consideradas "intelectuais". Neste sentido FREITAG (1986, p.66) argumenta que "a escola brasileira (...) não só reproduz e reforça a estrutura de classes, como também, perpetua as relações de trabalho que produziram esta estrutura, ou seja, a divisão do trabalho que separou o trabalho manual do trabalho intelectual".

Se, para educar, há que se definir a dimensão de homem que se pretende, realmente, a Educação Física tem-se detido muito pouco a compreender este aspecto.

Os currículos dos cursos de Educação Física, são alicerçados, predominantemente, sobre disciplinas orientadas para as modalidades olímpicas, além da Fisiologia, Anatomia, Aprendizagem motora, etc..., o que desencadeia uma visão fragmentada de homem. É, porém, por este pólo que justifica sua existência,

proclamando o desenvolvimento físico, a melhoria da saúde e a preparação para o esporte competição. Sob este ângulo, favorece uma certa legitimidade teórica ao fazer prático.

Porém, para SANTIM (1987, p.23) "na medida em que as atividades educativas concentram-se no desenvolvimento físico, por si sô, pouco ou nada consegue sensibilizar o mundo da educação, no máximo, apenas enquanto colabora com a inteligência e a vontade". E é assim que se tem posicionado a Educação Física, prioritariamente enaltecendo as qualidades físicas e, por vezes, justificando sua atuação a nível cognitivo e psico-afetivo.

De qualquer forma, o currículo, fruto desta visão atomizada, gera profissionais cuja ação pedagógica privilegia determinados aspectos em detrimento de outros.

Atualmente, projeta-se um certo interesse em buscar a identificação de Educação Física em relações mais humanas, "pensando o homem global, como um todo unitário" (SANTIM, 1987, p.25). Isto significa partir do pressuposto de que pensar e fazer, agir e refletir, teorizar e praticar são atividades humanas inseparáveis.

Desta feita, estas reflexões iniciais servirão de ponto de partida para captar a fisionomia que assumem a teoria e a prática no referido Curso.

GADOTTI (1979, p.8), referindo-se ao ato educativo comprometido politicamente com a sociedade, afirma que uma "ação transformadora sô pode ser eficiente quando fundada nas relações entre a teoria e a prática, isto é, na vinculação de qualquer idéia com suas raízes sociais".

A dimensão fundamental da tarefa pedagógica não significa encobrir a realidade social e individual do educando, porém, evidenciá-las a fim de que sejam reveladas e superadas.

Plagiando CANDAU e LELIS (in GARCIA, 1987) poder-se-ia imitar-lhes alguns questionamentos que fornecessem diretrizes para a compreensão de como se legitimam a teoria e a prática no Curso Superior de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina:

"Como é trabalhada a relação teoria-prática na dinâmica do curso?"

"Como é encarada a teoria?"

"Como é percebida a prática educacional?"

"Que visão de competência profissional é transmitida pelo Curso? Reduzido a dimensão técnica?"

"A fundamentação teórica tem se constituído em referencial para o Conhecimento e análise da realidade (...)?"

Para adentrar-se neste assunto, em princípio, é preciso descobrir como se materializa a atividade humana no contexto estudado.

Em Educação Física, quando se aborda o tema atividade, pensa-se, imediatamente, em atividade física, quando, definitivamente, dever-se-ia enfatizar a atividade humana:

"Dentro da Educação Física tem a atividade física e a ginástica".

"Qualquer atividade física que se faça, tem que ter uma formação corporal. No Voleibol precisa de um trabalho de força de explosão, abdominal, controle do corpo, etc..."

"Sou de opinião que toda atividade física é importante para o ser humano (...). O nosso corpo é uma máquina. Se tu não

lubrificas todas as partes do teu corpo, elas vão enferrujando".

A ênfase dada às qualidades físicas, à comparação do homem à máquina e a sua conseqüente compartimentalização parecem apontar para elementos distantes do humano.

MEDINA (1986) diz que é a possibilidade de consciência que estabelece se uma atividade é mais ou menos humana, na medida em que ela vincule ou desvincule a ação da reflexão.

Por sua vez, VÁZQUEZ (1986, p.189) argumenta que a atividade humana *"é uma atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas sô existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade"*.

Diante dos parâmetros citados por ambos os autores e colocando-se em paralelo o depoimento de que *"o professor deve saber para que serve a atividade e o aluno executa"*, transparece daí uma opção desumanizante norteadora da atividade em Educação Física. Além disto, recordando-se o tópico anterior deste estudo, o professor apresenta uma sistemática no processo de ensino-aprendizagem em que são apresentados modelos de movimentos os quais devem ser reproduzidos pelo aluno. Isto significa que é o professor quem projeta a ação e o aluno executa. Conseqüentemente, o decurso de sua ação (do aluno) ocorre através da imitação e da posterior automatização sem que o acadêmico possa interferir no seu próprio ato. Decorre daí que a ação, no seu processo de construção em função da finalidade, não possui alternativas para rendimensioná-la, pelo contrário, expressa-se através de limites bem definidos. De qualquer forma, há argumentos que tentam implementar uma interferência mais conscien-

te e mais humana no transcorrer das aulas, mas não conseguem extrapolar as limitações da Educação Física: "As pessoas estavam robotizadas. Eles deveriam sentir mais o grupo muscular que queriam trabalhar". "Se eu digo que o movimento exige raciocínio, ele é educativo, pois está exigindo uma educação do próprio movimento (...). Todo movimento que exige raciocínio e concentração é educativo, pois está educando um gesto".

O primeiro depoimento tenta minimizar a mecanização do indivíduo pela percepção de grupos musculares envolvidos no exercício. Por outro lado, a segunda argumentação, através da constante referência ao raciocínio, justificando a memorização ou a assimilação de cada fase de um movimento técnico, tenta assegurar a participação do aluno enquanto ser humano "consciente". Estas são as alternativas que tentam concretizar um ato pedagógico mais crítico no Curso de Educação Física. Porém, o que se refere neste fato é um currículo voltado unilateralmente para disciplinas como Anatomia, Fisiologia, Biometria, etc., o que visualiza o homem unicamente na sua estrutura anátomo-fisiológica. Portanto, as atividades não se originam do homem enquanto espécie humana que possui vivência, história, um contexto social. Não se vislumbra a ação humana como um comportamento e com uma intencionalidade, o que implicaria num currículo mais totalitário sob o aspecto de conhecimento do humano.

Decorrente destas argumentações e, tendo-se como respaldo que a ação consciente e humana emerge da interação entre a teoria e a prática, torna-se necessário, neste ponto, buscar revelá-las no contexto estudado. Para efeito de compreensão, neste estudo tentar-se-á visualizá-las, principalmente, sepa-

radamente, não esquecendo que teoria e prática não podem ser dicotomizadas de maneira estanque.

Para VÁZQUEZ (1986, p.194) "o objetivo da atividade prática é a natureza, a sociedade ou homens reais. A atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade (...) que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social".

DEMO (1987) entende que a prática é uma das aplicações possíveis da teoria, sendo, pois, uma das fórmulas históricas de aplicação da teoria. Basicamente a prática submete a teoria à prova concreta, ao verificar se o discurso tem reais condições de manipulação da realidade, no sentido de coerência lógica e social. No entanto, esclarece GARCIA (1977) que muitas práticas se cristalizam em certos procedimentos que não revelam toda a extensão da atividade prática, porém, são tomados como representativos dela. Esta colocação se configura nas concepções exteriorizadas no decorrer do estudo: Em Educação Física, na "prática há a execução dos gestos (...)" ou "é a execução em si" do exercício. Mais especificamente, uma aula prática é aquela "com execução dos movimentos, dos exercícios, sem haver um estudo paralelo à execução". E, conseqüentemente, "ser praticante é experimentar o teu corpo em função do objetivo. Por exemplo, se eu quero fazer um giro, vou experimentá-lo, vou fazê-lo".

Sob esta ótica, visualiza-se uma atividade prática não caracterizada por uma intervenção e transformação no mundo em função do homem concreto, mas se revela, simplesmente pela execução do exercício. Não há uma inserção dos alunos com a reali-

dade educacional global. Reações contra a deteriorização ecológica, contra as discriminações decorrentes da prática do esporte, contra a subnutrição, etc..., não são aventadas em qualquer situação denominada prática.

Por outro lado, mesmo não tendo sido ventilado nos depoimentos, em algumas aulas consideradas práticas, os acadêmicos eram levados a preencher súmulas durante jogos amistosos ou a demarcar pistas, o que não aprofunda o caráter da prática pedagógica. Prática parece confundir-se com praticismo e com atividades aplicáveis, utilitárias, com ações que não transformam, porém, que melhor se "moldem" a realidade.

Segundo GIROUX (1987, p.61) "*não há menção de como tal conhecimento é selecionado, quais interesses representa o porque os estudantes devem estar empenhados em aprendê-lo*". Tudo apresenta-se separado de suas subjetividades, interesses e preocupações.

A atividade teórica, por sua vez, se definiria através da concepção de aula teórica esboçada pelos professores: "*Seria eu explicando o que é cortada, objetivo e tudo o mais. Como deve e não deve ser feito*". O aluno "*fica sentado, observando o que a gente está transmitindo através de slides, de quadros ou mesmo passando a matéria para os alunos*".

Transparece das argumentações que a passividade do aluno em receber o conteúdo é uma característica marcante da teoria. Sobretudo, o aluno parece não ser o agente, o atuante na construção de seus conhecimentos, além do que, as teorizações são independentes de vinculações com suas experiências. As teorias são informações passivas, imutáveis, sujeitas ao esporte institucionalizado ou reproduzidas de outros contextos, dissonan-

tes de nosso ambiente cultural.

Pode-se salientar, neste ponto, a invasão cultural que sempre houve no Brasil através da adoção de tendências internacionais, de grupos de trabalho constituídos por elementos estrangeiros e da formação de mestres e doutores do exterior. Estes fatos implicaram na infiltração de informações e culturas que não consideravam as especificidades sociais e históricas brasileiras. PINTO (1986, p.36) denuncia "alguns dos principais aspectos pelos quais se revela o papel alienador da universidade, que se desdobra em uma parte, ativa - a criação e imposição à mentalidade jovem dos esquemas de domínio - e em outra parte, negativa - a trasladação para o interior do país de todas as concepções e teorias que impeçam a formação da consciência nacional autóctone e crítica das idéias metropolitanas, sobretudo quando utilizadas para a interpretação de nossa realidade".

As argumentações que se seguem também evidenciam características correspondentes à atividade teórica:

"Desde que eu aprendi, o Voleibol não mudou tanto. Foi sempre saque, manchete, levantada, cortada e bloqueio. E os sistemas de jogo (...) também não mudaram há muito tempo".

"Foi uma experiência que eu tive com um professor (...) foi num congresso de dança em São Paulo. Alguns estímulos que eu dei em aula foram dados pelo professor e outros eu criei".

"No ano passado fiz um cursinho de iniciação ao Voleibol (...) Foi um técnico e professor de Curitiba. Voleibol são aqueles fundamentos e a didática dele se assemelha muito com a minha. Aquela seqüência de aula, porque se começa com toque e termina assim, graças a Deus, não está errado".

Estes depoimentos demonstram uma certa preocupação em estar atualizado com esta teoria. Porém, para eles o conhecimento apresenta-se como suficiente, o que denota um entendimento limitado do que significa ser educador. Há uma valorização das informações mais profundas no sentido de uma especialização para uma determinada disciplina e para uma comunidade específica.

De acordo com GARCIA (1977, p.131) as teorizações feitas independentes da realidade "*tornam-se, com muita frequência, estereis e incapazes de contribuir para a superação das distâncias entre escola e vida*".

Complementa VÁZQUEZ (1986) que os conceitos, teorias, representações ou hipóteses fornecem subsídios para transformar a realidade ou antecipam idealmente suas transformações. Salienta o mesmo autor que "*enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas*" (p.210).

De qualquer forma, seja a nível de consciência ou a nível de ação, tanto teoria quanto prática deveriam, constantemente, superar suas limitações, enriquecendo novos aspectos e soluções. O esporte rendimento, com seus fundamentos, regras e informações padronizadas, negligencia esta atitude de mudança diante da vida. Estabelece-se como um conteúdo evidente e inquestionável. Portanto, ao professor de Educação Física, enquanto educador, é fundamental o esclarecimento de que subjacente a toda teoria existe uma prática o que possibilitará alternativas para uma ação educativa, nascendo do diagnóstico da realidade existente, numa interação dinâmica entre teoria e

prática, conteúdo e método, ação e reflexão.

Segundo GARCIA (1977, p.123) "a atividade teórica é exercida em função de problemas e situações que, em algum momento tem relação com a prática". Significa dizer que pensar e agir são processos interdependentes e complementares, assim como o são a teoria e a prática.

VÁZQUEZ (in MEDIANO, 1984) apresenta esta relação em três níveis:

- na forma dicotômica, onde teoria e prática são isoladas e opostas, isto é, são dois pólos distintos que não se unem.
- na visão associada, de onde decorre um emparelhamento dos dois pólos. Elas caminham justapostas, porém, cada uma, autônoma e independente.
- na concepção dialética há uma unidade recíproca e simultânea entre ambas, decorrente de um processo concreto.

Por relação dialética, GARCIA (1977, p.129) entende "uma relação progressiva que implica em evolução, desde o momento em que a teoria influi a prática, modificando-a na medida em que a prática fornece subsídios para teorizações que podem transformar uma dada situação".

No Curso Superior de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina observou-se uma forte desarticulação entre ambos os fenômenos, tanto nos depoimentos quanto na ação dos docentes. Através dos depoimentos pode-se compreender que a teoria ocorre "quando nós temos que desenvolver situações em sala de aula que não seja aquilo que leve à parte prática". Por sua vez, prática "é uma aula com execução dos movimentos, dos exercícios, das atividades, sem haver um estudo paralelo à exe-

cução". Não bastasse a concepção restrita que se dá à prática, há uma total dissonância desta com a teoria.

As "receitas" ou "pacotes" de exercícios, metodologias e informações inculcadas aos alunos, raramente têm vinculação com suas situações existenciais.

HILDEBRANDT (1986, p.22) criticando o fazer-didático tradicional em Educação Física argumenta que a "compreensão dos conteúdos de ensino em Educação Física, restrita a habilitação para ações esportivo-motoras adequadas à modalidades esportivas, tem muitas vezes, no plano da situação de ensino concreta, uma seqüência de 'passos de aprendizagem' e, conseqüentemente, séries metodológicas de exercícios, formas de exercícios condicionais, exercícios ginásticos, nos quais os alunos tornam-se objetos".

A título de ilustração às discrepâncias ocorridas em determinadas aulas, o aluno que não possui o implemento para a execução do exercício, deve "simulá-lo" (fingir que o faz) para não permanecer parado. Isto porque, provavelmente, descaracteriza a aula prática do professor. Ainda reforçando a desarticulação entre teoria e prática, numa manifestação clara de sua estagnação, aparecem os argumentos: "Tem uma teoria muito boa, abrangendo tudo da parte pedagógica, desde a iniciação, como chegar a ensinar para a criança dar um toque direitinho, ao dar a iniciação". "Eu renovo mais a parte prática".

Observa-se neste enfoque, que o professor está a expressar-se sobre livros e apostilas que trazem "educativos" e "processos pedagógicos" para a aprendizagem do gesto técnico. Além disto quando salienta a abordagem "da parte pedagógica", esta se apresenta desarticulada dos aspectos social e político, ca-

racterizando, acentuadamente, no final do depoimento, a passividade da teoria em função da renovação prática. Parece evidenciar-se, também, que não é esta prática que restabelece e sistematiza a teoria, porém, é o professor quem a produz segundo a sua "intuição".

SANTOS (1985) comenta que se parte do pressuposto de que o conhecimento não se dá pela prática do educando, e que esta, por sua vez, não pode entrar na escola, pois nela predomina trabalho morto, consubstanciado pela teoria.

Como já foi abordado anteriormente, a postura assumida pela relação professor-aluno, da mesma forma, deixa transparecer a dicotomia entre teoria e prática. SNYDERS (1974, p.329) esclarece que *"os alunos não podem ser simples auditores e a verdade não é qualquer coisa que possa ser-lhes simplesmente enunciada, sob pena de ser inteiramente desnaturada (...)"*.

A observação ainda revelou que, quando o saber do aluno é considerado, está vinculado às suas experiências desportivas como atleta ou quando *"cria"* seqüências de exercícios ou as pesquisas em livros, sem qualquer reflexão crítica. *"Os trabalhos (teóricos) foram muito bons, com um bom conteúdo porque elas coletaram bastante processos e educativos para serem aplicados nas escolas de 1ª e 2ª graus"*.

Um núcleo de docentes, onde parece introduzir-se o germe de uma diferenciação pedagógica, procura desagregar-se desta visão, reconhecendo a importância de uma transformação em Educação Física. Nesta busca por uma prática pedagógica mais efetiva engendra-se pelos caminhos da Educação Psicomotora, o que não viabiliza a sua proposta de mudança: *"Além do material, o objetivo era trabalhar esquema corporal, estruturação de espaço"*

e tempo".

Desta forma os debates que promovem utilizando-se de textos escritos por autores que se comprometam com uma ação educativa transformadora como Gadotti, Libâneo, Freire, etc..., não encontram respaldo na prática. O que é informado pela teoria não dá sentido à prática, isto é, o papel legitimador da reprodução e da manutenção do "status quo" se reafirma nesta relação teórico-prática. Percebe-se um interesse em romper com os movimentos imutáveis, conformados com um modelo, porém, a psicomotricidade também não se distancia muito desta repressão pedagógica. Na verdade, ela amplia as funções de adestramento, cuidando para que os padrões de movimento no futuro sejam melhor assimilados. Preocupa-se, portanto, para que o aluno tenha um repertório de movimentos mais amplo e consistente. Torna os indivíduos, assim, mais aptos a sobreviverem adaptados à sociedade através de seus talentos, suas habilidades. Esta perspectiva, além de não modificar substancialmente a função da Educação Física, encobre suas mistificações e as facetas da realidade social: "No esquema corporal, a pessoa se conhecendo, conhecendo o seu corpo, vai ser uma pessoa mais estruturada na sociedade, mais ajustada. Em termos de espaço e tempo, uma criança saberá melhor o tempo que necessita para atravessar uma rua. É algo que serve para toda a vida".

Aí se apresenta o valor educativo no sentido de praticismo, isto é, preparar a criança para viver a sociedade na forma como ela se oferece e "mais ajustada" a ela. Em conformidade e em continuidade a esta proposta ressalta-se a contradição exposta na utilização da literatura para o desenvolvimento da aula.

Quanto à literatura adotada "tenho tentado dentro da educação, de educação física geral: SAVIANI, RUBEM ALVES... É uma linha mais filosófica, mais aberta". Em seguida, referindo-se ao conteúdo específico de uma das aulas "práticas": "Algumas coisas eu criei e outras (eu tirei) do Atlas de Educação Física Infantil".

Obviamente, torna-se difícil para o docente desvincular-se das concepções e dos valores que historicamente assimilou enquanto aluno, atleta ou profissional da área.

A Educação Psicomotora, por outro lado, com seus "psicologismos e neurologismo" individualizantes e até com certas tendências escolanovistas, não inspira uma prática pedagógica alternativa, com vistas a um processo de ensino que atenda às necessidades de uma educação mais crítica e emancipadora.

MARQUES (1986, p.13), referindo-se às posturas que definem os métodos adotados, estabelece os seguintes questionamentos: "O sujeito apenas registra no seu conhecimento um retrato neutro dos fatos? Ou constrói o objeto pelo poder único da mente? Ou penetra, para além dos fenômenos e de experiência imediata, as essências e o mundo dos possíveis? Ou insere-se num processo coletivo e historicamente específico de análise concreta de situações concretas, em que para modificar o mundo é preciso interpretá-lo, e para interpretá-lo é mister estar ativamente empenhado em modificá-lo?"

O que transparece deste estudo é que, metodologicamente, tanto as propostas de mudanças quanto as conservadoras não legitimam diferenças marcantes no eixo prático-teórico. Os métodos e as técnicas de ensino apresentam uma visão unitária, comum de serem estabelecidas. Os docentes salvaguardam regras in-

flexíveis na adoção do método à medida que obedecem a uma forma de ministrar seus conteúdos: "Sempre se inicia a aula com aquecimento (...). Depois se trabalha com o processo pedagógico (...). Finalizando sempre com um jogo (...)" "Uso normalmente a sessão desportiva especializada". "Tem uma parte chamada de aquecimento (...). Até chegar no objetivo da aula que eu começo com os processos (...). É a aula propriamente dita onde eu corrijo o fundamento (...). E o final é sempre o jogo". "Eu entendo que uma aula de Educação Física começa mais ativa, passa para moderada e termina com uma calma".

É importante esclarecer-se o enraizamento acrítico que possui o Curso de Educação Física da UFSC com alguns sistemas e métodos oriundos do exterior (atualmente o mais enfatizado é o método Desportivo), cujo desenvolvimento segue exatamente as características citadas pelos docentes.

Referindo-se a estes sistemas e métodos ministrados no Curso, afirma um professor que no colégio se "vai seguir um método de trabalho ou vai variar os métodos. É importante que ele (o aluno) tenha esta variação". E ainda: "No Curso estuda-se os diferentes sistemas e métodos".

MARQUES (1986) admite que se constrói um método sobre determinadas dimensões quais sejam: uma visão de homem, visão da realidade, visão da natureza do conhecimento e, destes aspectos, surge a quarta dimensão que seria a seqüência de ações e procedimentos táticos. Ressalta ainda o autor que, geralmente, o método é reduzido a esta última dimensão, tornando-o superficial e inconsistente.

Todos os fatos observados parecem convergir para esta afirmação, reforçando-se que o processo transmissão-assimilação nas

aulas práticas, se dá, pela técnica da demonstração - repetição. As justificativas para utilização desta técnica de ensino estão sempre voltadas para a rentabilidade do movimento e para se chegar à performance determinada pelo professor: "Sou de opinião que para iniciar um trabalho tens que demonstrar e é por isso que o professor de Educação Física tem que ter muito domínio corporal. Ele tem que demonstrar a coisa correta (...) a gente aprende pela perfeição visual". "Sempre que você puder executar o movimento se transmite mais segurança, confiança. O aluno vendo e depois fazendo, talvez, terá uma consciência mais certa, mais segura, do que ele terá que fazer". "Acho que o professor tem que demonstrar. Não é ser uma pessoa habilidosa, mas ele tem que ter uma noção da movimentação que ele tem que fazer. Quando não consigo fazer o gesto correto, mostro o slide para eles. A pessoa tem que ter a imagem do movimento para executar o movimento".

Portanto, a tendência metodológica que dá suporte ao Curso, parece ser única, dentro de uma linha conservadora, sem qualquer vinculação de método e conteúdo, e destes com a realidade.

De acordo com RAYS (1983, p.236) "não existe e nem pode existir um fazer-didático comum para todos os casos e todas as situações. Sua diretriz mais segura é aquela que se preocupa em criar circunstâncias propícias para a assimilação e a práxis do conhecimento em situações específicas. Em cada momento pedagógico, urge ao professor-educador reexaminar o processo didático do ambiente de aprendizagem".

Como já exposto em itens anteriores, o conteúdo no Curso de Educação Física da UFSC, está submetido preponderantemente ao

esporte rendimento ou, de qualquer forma, a um conhecimento dogmático, limitado por uma predeterminação imutável.

PINTO (1986) afirma que não se pode considerar o conteúdo da educação como um volume estático que se manipula de um lugar para outro. Ele é algo dinâmico e fundamentalmente histórico não podendo ter contornos definidos, pois cada aluno o absorve diferentemente.

Sendo o saber transmitido na situação de ensino algo variável, enquadrado e discutido dialeticamente no contexto social do educador, impossível se torna valorizá-lo independente de forma ou de método a que o momento educativo se submete. Em outras palavras, para não dicotomizar teoria e prática, é preciso que haja uma forte correlação entre conteúdo e forma, de modo a não excluir do ato pedagógico e realidade sócio-cultural do educando.

Aprofundando-se esta reflexão para o nível da interdisciplinaridade, esta manifesta-se de maneira compartimentalizada e desordenada segundo o depoimento dos professores: *"Existe interligação entre corrida de velocidade e a corrida de aproximação para o salto em distância (...). Em termos de disciplina não existe relação". "Não vejo esta relação e não temos discutido nada a respeito". "Acho que a gente é muito independente. Dificilmente se conversa com outros professores sobre conteúdo"*.

Enquanto estas manifestações asseguram a inexistência de qualquer integração entre as disciplinas, outras tentam argumentar contrariamente: *"Outro dia eu dei um aquecimento com a bola de futebol"*. Neste caso o professor esclarece ter utilizado o material de outra modalidade em sua própria aula, com-

preendendo este fato como uma evidência da interação entre as disciplinas do Curso. Admite-se, ainda, que existe esta relação: "desde que cada um saiba aproveitar o conteúdo que é lançado pois tudo se aplica a qualquer situação. O trabalho de percepção corporal, controle de quadril, controle abdominal, (...) levou para o salto ornamental".

Sob esta ótica, justifica-se a interdisciplinaridade no sentido de aplicabilidade, de utilidade. Uma disciplina pode ser útil para outra, na medida em que um movimento possa ser realizado em outra modalidade. Este pensamento traduz uma pseudo-unificação entre teoria e prática, o que caracteriza a maioria das habilitações específicas do Curso Superior de Educação Física.

Paralelo a este bloco de disciplinas consideradas teórico-práticas, a um outro bloco considerado eminentemente teórico, complementando o rol de disciplinas do currículo. Ambos caminham justapostos ou de forma antagônica, ressaltando-se o fato de que certas disciplinas nunca (ou raramente) mantiveram contato com o Curso, em todos estes anos de seu funcionamento. Esta, também, pode ser considerada uma das conseqüências da Lei da Reforma Universitária, de 1968, através de uma de suas medidas, a departamentalização. Quando exigiu a alocação de recursos humanos e materiais adequadamente para obter o mínimo de desperdício, pensou no máximo de rentabilidade. Afirma FREITAG (1986, p.89) que "ao tentar introduzir a racionalidade se cai, porém, na irracionalidade, (...) A racionalização do ensino superior vai em detrimento da qualidade do ensino e, portanto, da capacidade dos futuros profissionais".

Para SILVA (1986, p.43) "essa divisão, que não é apenas formal, mas que se dá no desenvolvimento prático do curso, reforça a separação entre a teoria e a prática já existente na visão dos alunos, marcada pela sociedade que esvazia a teoria em benefício de um praticismo imediatista, limitadora da função educativa às relações pedagógicas intra-escolares e à organização administrativa do complexo escolar".

MEDIANO (1984) entende a interdisciplinaridade como a interação entre disciplinas que não se empenham somente em ajustar programas, disciplinas e projetos, mas tenta integrá-los em função dos verdadeiros problemas e necessidades da sociedade.

Transparece a inexistência desta interdisciplinaridade na observação realizada, uma vez que não ocorre nenhum dos dois momentos citados pelo autor.

Sendo assim, todas as dimensões aqui aventadas relativas à concepção de teoria e prática no Curso envolvido neste estudo, parecem ratificar um ensino com preceitos, preponderantemente, insignificantes, repleto de verdades "congeladas" e estereis, advindas da crença no profissional-educador apolítico e na pseudo neutralidade da escola.

Portanto, é imprescindível que se veja o fenômeno educativo em Educação Física como um todo que veicula, além de princípios pedagógicos inerentes à área, fatores sócio-econômicos, políticos e culturais, fundamentando uma verdadeira práxis pedagógica.

3.5 - Síntese Conclusiva

Baseados nos documentos, entrevistas e observações participativas efetuadas, abriram-se linhas interpretativas que deram vazão à forma de condução do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

A compreensão dos documentos que historicamente originaram as concepções no Curso, não apresentou profundas diferenciações do que se propõe à realidade atual. A revisão crítica efetuada sobre os textos deixa transparecer as mesmas características das perspectivas que prevalecem nos dias de hoje.

As raras transformações ocorridas não atingem um real nível de profundidade. Por vezes, há uma tendência a absorver idéias e conceitos que se proliferam através dos meios de comunicação, de cursos ou congressos. Porém, não havendo um bom respaldo em termos de instrumentalização teórica por parte dos docentes, estas tendências acabam por serem assimiladas pelo currículo de forma acrítica e superficial.

Sendo assim, a síntese de todas as informações emanantes do estudo efetuado esclarecem que:

- o sentido de totalidade inerente ao ser humano não é observado em todo o processo de formação e atualmente, no referido Curso. O conhecimento do homem é visto de forma fragmentada, seja através de estudos isolados por disciplinas como Anatomia, Psicologia, Fisiologia, etc..., seja através da repetição de movimentos estereotipados, ou seja, pela inexistência da contextualização do que se transmite;
- o acadêmico é capacitado, predominantemente, para ser técnico ou treinador e, pela repetição insistente do

mesmo movimento, a ser uma reprodução do atleta. Por vezes, acentua-se um interesse na formação do educador, porém, desvinculado das influências do meio e preocupado pela transmissão de "pacotes" ou "receita" de exercícios. Há uma expectativa que preestabelece o nível de execução dos movimentos;

- há uma total desvinculação entre teoria e prática, entre ação e reflexão, o que determina uma aula onde o aluno precisa movimentar-se e não refletir sobre ou pelo movimento. O seu conteúdo trata do padrão técnico último do esporte, das performances nas destrezas técnicas e do condicionamento físico.
- basicamente as atividades realizadas ressaltam o esporte competitivo institucionalizado e o executante (mesmo que haja interesse em camuflar este aspecto), conduzindo a Educação Física à seletividade ou à discriminação dos indivíduos menos dotados no sentido de sua constituição física, da idade e do sexo.
- a reprodução das idéias, dos movimentos e das concepções repassadas pelo professor ou advindas dos livros e dos meios de comunicação são tidas como verdades perenes e são inculcadas, de tal forma, aos acadêmicos, gerando indivíduos obedientes, acríticos e ingênuos. Conseqüentemente, profissionais facilmente manipuláveis que dissimulam ou não percebem o sentido político de sua ação pedagógica, da mesma forma como atuam os seus professores;
- neste sentido, a relação professor-aluno exalta o autoritarismo e a diretividade. Por vezes, conversas informais descompromissadas tentam ocultar a quase total ini-

bição da iniciativa e da participação dos alunos em quaisquer decisões.

- a postura apresentada pelos docentes pareceu ingenuamente isolada da totalidade social e acriticamente reduzida às especificidades de cada disciplina. Portanto, adota-se uma metodologia de ensino cuja característica principal é introduzir o estudante em um determinado conhecimento, modelando as formas de se visualizar a Educação Física e o movimento.

Depreende-se, então, das relações e características aqui relatadas, que o Curso não oportuniza o desenvolvimento e o estudo da natureza política da pedagogia adotada, o refletir sobre as teorias que são empregadas, os questionamentos sobre os temas abordados relativos à Educação Física, ao movimento ou aos métodos utilizados. Não existe uma proposta de contribuição para uma educação mais emancipadora. Desta forma, estabelecer pontos críticos, acentuar a inutilidade de uma evidência concebida na realidade, pode ser um processo inicial de transformação.

E foi, até aqui, a intenção assumida por este capítulo que evidenciou esta concepção pedagógica de subordinação. Incrementa-se, neste sentido, um espaço para o desencadeamento de propostas para o redimensionamento de uma Educação Física mais voltada para o nosso contexto sócio-político-cultural.

De qualquer forma, tentou-se, aqui, deixar bem claro que a Educação Física ocupa seu espaço na sociedade e, mesmo preservando e afirmando sua individualidade, ela permanece integrada, influenciando e sendo influenciada por esta sociedade como um todo. É sobre este vínculo que tanto a Universidade

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente este seria o momento que se destinaria às conclusões do presente estudo. No entanto, dois motivos parecem bastante relevantes para se decidir omitir aquilo que pareceria óbvio e obrigatoriamente necessário realizar:

- as conclusões aqui expostas, na sua grande maioria, seriam repetitivas e redundantes, uma vez que no próprio transcorrer do estudo já estão inclusas muitas deduções;
- há um amplo momento de reflexão em aberto e, tentando preservar a análise daqueles que, porventura, vierem a ler este estudo, quer se possibilitar um espaço, também, de avaliação e conclusão individuais para aqueles que labutam na área.

De qualquer forma, tentou-se, aqui, deixar bem claro que a Educação Física ocupa seu espaço na sociedade e, mesmo se preservando e afirmando sua individualidade, ela permanece integrada, influenciando e sendo influenciada por esta sociedade como um todo. E sobre este vínculo que tanto a Universidade

quanto a Educação Física mantém com a comunidade social, enca-minha-se um questionamento no sentido das realidades de nossas pesquisas universitárias. Quando se depara com dados onde se vê a pesquisa em Educação Física, além de estar unilateralmen-te dirigida pela linha positivista de se fazer ciência, privile-giar 23,7% do seu total à área de Fisiologia do Exercício, 13,6% à Cineantropometria e 11,9% a Exercício e Saúde (ver Resumos de Pesquisa em Educação Física, V. I, UFSC), denota-se mais um momento de preocupação. São 49,2% de estudos quantitativos, além daqueles restritos à Biomecânica, Aprendizagem Motora, Crescimento e Desenvolvimento, despojados de contextualização, singularizando os problemas sociais da área. Eles tendem a ter sua gênese e seu fim numa determinada temática, a envolver e manipular variáveis para um grupo ou indivíduo específico, sem qualquer vínculo com os determinantes sociais. Na maioria, são pesquisas que nascem e fenecem dentro de um laboratório, numa pista ou quadra, sem nunca terem extrapolado os muros univer-sitários. A sociedade não toma conhecimento delas e vice-versa. Elas não se percebem ultrajadas pela pseudo-neutralidade. A maioria dos estudos tem a função de reproduzir o campo teórico existente onde não se diferencia o esporte praticado na escola do existente nas instituições de treinamento esportivo. Esclarece KUNZ (1989) que assim se desenvolve uma teoria instrumental acrítica e sem esclarecimento de seu conteúdo político-ideoló-gico que, no entanto, tem uma direta influência no aconteci-mento de aula, no cotidiano do professor de Educação Física Es-colar.

O dinamismo dialético da prática social não é acionado sob este prisma. Vê-se a superfície sem se aperceber das manipula-ções que por trás delas se articulam.

Na forma como se impõem os temas e o método de pesquisa unilateralmente, apresenta-se claramente a manutenção da dicotomia trabalho braçal-trabalho intelectual, seja por separar e elitizar os que pesquisam dos que ensinam, seja por expropriar a comunidade da sua capacidade de intervenção e integração no conhecimento universitário.

Precisa-se questionar sobre as necessidades da comunidade, levando em consideração o contexto global da sociedade, a fim de não se compartimentalizar resultados que de nada servem a não ser rechaçar um instrumento de atuação política da população.

Outro aspecto a ser focado é o momento de crise de identificação que sofre, nestes últimos anos, a Educação Física, não devendo a pesquisa (e em óbvia consequência o ensino e a extensão) manter-se alheia aos problemas inerentes a esta fase histórica. Ela precisa ser presente, participativa, atuante e, portanto, não pode se limitar a buscar seus problemas em livros ou periódicos, porém, na concretude da realidade na qual está inserida. A questão da identidade é problemática na medida em que determina posturas diferenciadas de encarar a Educação Física. Isto é, ou se continua a atender as expectativas do movimento enquanto processo de mecanização e automação do homem, ou enquanto processo de humanização do indivíduo.

Nenhum imperativo de mudança se vislumbra num paradigma já bastante discutido, polemizado, um modelo analítico, linear, onde a pesquisa é efetuada sobre e não com os indivíduos. Neste sentido os rumos parecem tender para a alienação, indicando uma meta única a que o humano do movimento deve submeter-se. E, portanto, precisa-se repensar profundamente e abrangente-

mente antes de se expor a assertiva de que a mentalidade crítica é estimulada pela pesquisa, pois isto não se define e se consubstancia em qualquer forma de pesquisa. A coerência desta afirmativa já transpareceria ao perceber, o investigador, que não se estuda o humano fragmentando-o, nos parâmetros de uma funcionalidade mecânica. Obviamente só se tem acesso a este panorama através do estudo do global, do contexto, onde homem e mundo são uma realidade só. Por isso, para não se propor um continuísmo deteriorante da área, faz-se necessário indagar-se para quem e para que se pesquisa, a fim de não subordinar a Educação Física aos anseios da classe hegemônica.

Estas questões não pretendem minimizar o valor das pesquisas efetuadas até então, porém, redimensioná-las, redescobri-las, orientá-las e questioná-las, no sentido de sua contribuição para o desvelamento e mudança da sociedade desumana na qual sobrevivemos.

Um outro aspecto que se quer esclarecer neste tópico é a apresentação de uma proposta pronta que este estudo não proporcionou. O que se pretendeu foi revelar os signos impressos no cotidiano de nossa prática pedagógica para além das aparências. Entende-se que as respostas ou soluções individualizadas, como ocorreria caso as tivéssemos elaborado, se contraporiam ao intencionado no transcorrer do estudo.

A Educação Física tem-se mantido afastada dos reais empreendimentos que deveria atingir, devido à acomodada facilidade em copiar modelos ou "pacotes". O que ela precisa definir são pressupostos para viabilizar sua transformação. E isto só teria expressão na síntese do pensar de todo o contingente dos profissionais da área. Particularizar pressupostos, assim, re-

cairia na superficialidade e singularidade, tão criticados e repudiados neste trabalho.

Por outro lado, um novo currículo principia a sua implantação, e, da mesma forma que este, mereceria uma avaliação ou estudo, a fim de se verificar se ele assume qualquer compromisso de contribuição que leve ao avanço das estruturas sociais. É de fundamental importância que ele traga em seu bojo uma real responsabilidade política da Educação Física para com a sociedade. Pois, afirmar que há possibilidade de se transformar um currículo apenas pela proposta conceptual ou pela obrigatoriedade legal, considera-se um imenso engano.

Sendo assim, os elementos obtidos com esta investigação poderão estabelecer critérios e parâmetros para discussão em torno do novo paradigma curricular, elaborando-se estratégias para superação do atual perfil e promovendo-se uma mudança realmente significativa.

JACKMANN, Thomas. A construção social da realidade. 6.ed. Petrópolis, Vozes, 1985.

ETTL, Mauro. A educação física na escola brasileira de 19 e 29 graus no período 1930-1986: uma abordagem sociológica. São Paulo, 1988. (Dissertação de Mestrado em Educação Física)

ICUDO, Maria A.V. "A Filosofia da Educação Centrada no Aluno". In: JÚNIOR, Alfredo G. de F. (coord.). Fundamentos pedagógicos - educação física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1987.

BROPEMANN, D. & TREBELS, H.A. Sport Begreifen. Sportpädagogik, (4):145-151, Selze, 1979.

GRUNER, José J. Modelo Cultural y Universidad En El Autoritarismo: Notas Para Un Debate. Educación e Sociedade, (10):63-71, set. 1981.

ARAUJO FILHO, Lino. A (des)caracterização profissional-filosófica da Educação Física. Rev. Brasileira de Ciências do Esportes, 4(3):95-101, 1983.

_____. Educação física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, Papirus, 1988.

_____. Apolônio A. do. Educação Física: uma desordem para manter a ordem. In: JÚNIOR, Alfredo G. (coord.). Fundamentos pedagógicos - educação física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1987.

CHAUI, Marilena de S. Ideologia e Educação. Educação e Sociedade, (5):24-46, jan. 1980.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, José C.S. "Sala de Aula ou Lugar de Veiculação do Discurso dos Oprimidos". In: MORAIS, Regis de(org.) Sala de aula: que espaço é esse? 2.ed. Campinas, Papirus, 1986.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. 6.ed. Petrópolis, Vozes, 1985.

BETTI, Mauro. A educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus no período 1930-1986: uma abordagem sociológica. São Paulo, 1988. (Dissertação de Mestrado em Educação Física)

BICUDO, Maria A.V. "A Filosofia da Educação Centrada no Aluno". In: JÚNIOR, Alfredo G. de F. (coord.). Fundamentos pedagógicos - educação física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1987.

BRODTMANN, D. & TREBELS, H.A. Sport Begreifen. Sportpädagogik, (4):145-151, Selze, 1979.

BRUNNER, José J. Modelo Cultural y Universidad En El Autoritarismo: Notas Para Un Debate. Educação e Sociedade, (10):63-71, set. 1981.

- CASTELLANI FILHO, Lino. A (des)caracterização profissional-filosófica da Educação Física. Rev. Brasileira de Ciências do Esporte, 4(3):95-101, 1983.
- _____. Educação física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, Papirus, 1988.
- CARMO, Apolônio A. do. Educação Física: uma desordem para manter a ordem. In. JÚNIOR, Alfredo G. (coord.). Fundamentos pedagógicos - educação física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1987.
- CHAUI, Marilena de S. Ideologia e Educação. Educação e Sociedade, (5):24-46, jan. 1980.
- _____. Ventos do Progresso: A Universidade Administrada. Cadernos de Debate: Descaminhos da Educação Pós-68, (8):31-56, 1980.
- COSTA, Vera L.M. Prática de educação física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? 2.ed. São Paulo, Ibrasa, 1987.
- CUNHA, L.A. Notas Para Uma Leitura da Teoria da Violência Simbólica. Educação e Sociedade, (4):79-110, set. 1979.
- DEMO, Pedro. Pobreza Política. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1988.
- DIECKERT, Jürgen et alii. Elementos e princípios da educação física: uma antologia. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.
- FERREIRA, A.B. de H. Dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.

- FORGHIERI, Yolanda C. "Fenomenologia, Existência e Psicoterapia". In: FORGHIERI, Yolanda C. (org.). Fenomenologia e psicologia, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- FRANTZ, Telmo R. Universidade e Comportamento Social. Contexto e Educação, Ijuí, (1):9-13, jan./mar. 1986.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. 3.ed. São Paulo, Moraes, 1980.
- _____. Pedagogia do oprimido. 15.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 4.ed., São Paulo, Moraes, 1986.
- FREITAS, Francisco M. de C. Educação: Contra quem? In: JÚNIOR, Alfredo G. (coord.). Fundamentos pedagógicos - educação física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1987.
- FUNDAÇÃO de Integração, Desenvolvimento e Educação do Nordeste do Estado. A Universidade de Ijuí: razões e condições de reconhecimento. Ijuí, Unijuí, 1985.
- FURTER, Pierre. Educação e vida. 10.ed. Petrópolis, Vozes, 1983.
- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 3.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- _____. A Educação contra a educação. 4.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. Ação Pedagógica e Prática Social Transformadora. Educação e Sociedade, (4):5-14, set. 1979.

- _____. Concepção Dialética da Educação e Educação Brasileira Contemporânea. Educação e Sociedade, (8):5-32, jan. 1981.
- GALVÃO, Olavo de F. Reflexões Sobre a Universidade e a Alfabetização de Adultos. Educação e Sociedade, (17):127-137, abr. 1984.
- GARCIA, Maria B.G. Análise crítica das disciplinas pedagógicas e profissionais da atual estrutura curricular do curso de educação física da UFSM. Santa Maria, UFSM, 1987. (Dissertação de Mestrado em Educação)
- GARCIA, Walter E. Educação: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a ed. física brasileira. São Paulo, Loyola, 1988.
- GIROUX, Henry. Pedagogia radical. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- _____. Escola crítica e política cultural. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- GOHN, Maria da G.M. A Pesquisa das Ciências Sociais: Considerações Metodológicas. Caderno Cedes, São Paulo, (12):3-14, 1985.
- HILDEBRANDT, Reiner e LAGING, Ralf. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1986.
- KNELLER, G.F. Introdução à filosofia da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.

- KUNZ, Elenor. Movimentização. 1º Congresso de Educação Física da Associação dos Professores de Educação Física. Florianópolis, maio. 1988. (mimeo.)
- _____. A Educação Física: Mudanças e Concepções. Rev. Brasileira de Ciências do Esporte, 10(1):28-32, 1988.
- _____. Esporte Enquanto Fator Determinante da Educação Física. 6º Congresso do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Brasília, 1989. (mimeo.)
- LIBÂNEO, João C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4.ed. São Paulo, Loyola, 1986.
- MARQUES, Mário O. O Discurso do Método. Contexto e Educação, (2):9-13, abr./jun. 1986.
- _____. Universidade e Contexto. Contexto e Educação, (1):14-20, jan./mar. 1986.
- _____. Das Práticas Educativas à Elaboração Teórica. Contexto e Educação, (7):9-18, jul./set. 1987.
- _____. Universidade e Cidadania. Contexto e Educação, (1):35-46, abr./jun. 1988.
- MARTINS, Pura L.O. No processo contraditório os germes da teoria pedagógica alternativa. Minas Gerais, 1985. (mimeo.)
- MARTINS, Joel. "Psicologia da Cognição". In: MARTINS, Joel & DUCHTCHEKENIAN, Maria F.S.F.B. (org.). Temas fundamentais de fenomenologia. São Paulo, Moraes, 1984.
- MASCELLANI, Maria N. Quem Educa o Educador. Educação e Sociedade, (7):137-131, set. 1980.

- MEDIANO, Zélia D. A Formação do Professor de Prática de Ensino. Educação E Sociedade, (17):138-148, abr. 1984.
- MEDINA, João P.S. A Educação física cuida do corpo e... "Mente": bases para a renovação e transformação da Educação Física. 5.ed. Campinas, Papirus, 1986.
- _____. O Brasileiro e seu Corpo: Educação e Política do Corpo. Campinas, Papirus, 1987.
- MELLO, Guiomar N. de. Magistério de 1º Grau: Da Competência Técnica ao Compromisso Político. 9.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1988.
- MERANI, A.L. Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon. Lisboa, Notícias, 1977.
- MIZUKAMI, Maria da G.N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo, EPV, 1986.
- MORAIS, Regis de. "Entre a Jaula de Aula e o Picadeiro de Aula". In: MORAIS, Regis de. (org.). Sala de aula: que espaço é esse? 2.ed. Campinas, Papirus, 1986.
- NOSELLA, Paolo. Compromisso Político como Horizonte da Competência Técnica. Educação e Sociedade, (14):91-97, abr. 1983.
- ORO, Ubirajara. Ética, política e competição esportiva: olhares críticos aos princípios do esporte convencional. Florianópolis, 1987. (Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Filosofia Política da UFSC)
- _____. Temas de educação física à luz da reflexão política: um ensaio. Florianópolis, 1988. (Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Filosofia da UFSC)

- OLIVEIRA, Betty. Aprendendo a ser Educador Técnico mais Político. Educação e Sociedade, (15):20-31, ago. 1983.
- OLIVEIRA, Betty e DUARTE, Newton. Socialização do saber escolar. 2.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- PAIVA, Vanilda & RATTNER, Henrique. Educação permanente e capitalismo tardio. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- PEGORARO, Olinto A. Política da Filosofia no Brasil. Caderno de Sábado, 1979.
- PINTO, Álvaro V. A questão da universidade. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- _____. Sete lições sobre educação de adultos. 4.ed. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1986.
- RAMOS, César A. Tecnoocracia e Escola. Educação e Sociedade, (5):108-122, 1980.
- RASIA, José M. Pedagogia e Educação ou de Como Falar sobre o óbvio. Cadernos de Cedes, (2):9-27, 1980.
- RAYS, Oswaldo A. O Fazer-Didático: Alguns Pontos Para Discussão. Educação, Santa Maria, 8(2):235-242, 1983.
- REHFELD, A. et alii. "Fenomenologia do Conhecimento Científico". In: MARTINS, Joel e DICHTCHEKENIAN, Maria F.S.F.B. (org.). Temas Fundamentais de Fenomenologia. São Paulo, Moraes, 1984.
- REZENDE, Antonio M. de. O Saber e o poder na universidade: dominação ou serviço? 14.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

- RICH, J.M. Bases humanísticas da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- RODRIGUES, Neidson. A Função Política e Social da Escola. AMAE EDUCANDO, 149-154, Belo Horizonte, s/data.
- _____. Da mistificação da escola à escola necessária. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- _____. Estado e Educação no Brasil. Educação e Sociedade, São Paulo, (10):41-53, 1981.
- ROSSI, Wagner G. Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista. São Paulo, Moraes, 1982.
- RUBIN, Ceci F. A formação política do professor de educação física: uma visão gramsciana. Santa Maria, UFSM, 1987. (Dissertação de Mestrado em Educação)
- SANTIM, Silvino. Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí, Livraria Unijuí, 1987.
- SANTOS, Oder J. Esboço Para Uma Pedagogia da Prática. Educ. Rev., Belo Horizonte, (1):19-23, jul. 1985.
- SAVIANI, Dermeval. Competência Política e Compromisso Técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). Educação e Sociedade, (15):111-143, ago. 1983.
- SCHMITZ, E.F. O homem e sua educação: fundamentos de filosofia da educação. Porto Alegre, Sagra, 1984.
- SERGIO, Manuel. A prática e a educação física. 2.ed. Lisboa, Compendium, s/data.
- _____. Filosofia das actividades corporais. Lisboa, Compendium, s/data.

- SEVERINO, Antônio J. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo, EPU, 1986. *Graduação, Florianópolis, 1988.*
- SILVA, Jefferson I. da. A Educação do Educador. Cadernos do Cedes: A Formação do Educador em Debate. São Paulo, (2):39-46, 1986. *Wanderley, Vera R. A ideologia na educação: um estudo sobre a*
- SILVA, Maria O. da S. Refletindo a pesquisa participante. São Paulo, Cortez, 1986.
- SIRGADO, Angel P. Uma Pedagogia Para o Menor "Marginalizado". Educação e Sociedade, (5):47-61, jan. 1981.
- SNYDERS, Georges. Para onde vão as pedagogias não diretivas? Lisboa, Moraes Editores, 1974.
- SOBRAL, Francisco. Para uma teoria da educação física. Lisboa, Diabril, 1976.
- SOBRIÑO, Encarnación. Ideologia e educação: reflexões teóricas e propostas metodológicas. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- SUCUPIRA FILHO, E. Introdução ao pensamento dialético. São Paulo, Alfa-Omega, 1984.
- UFSC: Centro de Desportos. Dados do curso de Licenciatura em educação física. Florianópolis, 1985.
- _____. Resumos de pesquisa em educação física. Florianópolis, V. I, 1988.
- _____. Projeto de criação e implantação do curso de licenciatura em educação física na UFSC. s/data.
- UFSC: Reitor e Sub-Reitor. Portarias 184/74 e 610/72.

UFSC: Pró-Reitoria de Ensino - Coordenadoria de Documentação e Informação. Catálogo Graduação, Florianópolis, 1988.

VÁZQUEZ, Adolfo S. Filosofia da Práxis. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

WERNECK, Vera R. A ideologia na educação: um estudo sobre a interferência da ideologia na educação. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1984.