



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

LUCAS PRADO CARVALHO

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, DIRETRIZES CURRICULARES E O EMBATE  
EPISTEMOLÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO  
DE CASO NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ**

FLORIANÓPOLIS-SC  
AGOSTO, 2009.

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da  
Universidade Federal de Santa Catarina

C331p Carvalho, Lucas Prado

Projeto político-pedagógico, diretrizes curriculares  
e o embate epistemológico na formação inicial em educação  
física [dissertação] : um estudo de caso na região  
oeste do Paraná / Lucas Prado Carvalho ; orientadora,  
Ana Marcia Silva. - Florianópolis, SC, 2009.

89 f.: grafs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa

Lucas Prado Carvalho

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, DIRETRIZES CURRICULARES E O EMBATE  
EPISTEMOLÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE  
CASO NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Orientadora: Profa. Dra. Ana Márcia Silva.

Co-orientadora: Profa. Dra. Carmen Célia B. C. Bastos.

Florianópolis-SC  
2009.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A dissertação: **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, DIRETRIZES CURRICULARES E O EMBATE EPISTEMOLÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA UM ESTUDO DE CASO NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ**

Elaborada por: **LUCAS PRADO CARVALHO**

e aprovada em 31/08/2009, por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

---

**Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo**  
Coordenador do Mestrado em Educação Física

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Márcia Silva (Orientadora)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabete Monteiro de Aguiar Pereira (UNICAMP)**

---

**Prof. Dr. Giovani de Lorenzi Pires (UFSC)**

***Aos meus pais***

## AGRADECIMENTOS

Faço desse momento um instante de reflexão e agradecimento dessa caminhada que chega ao seu mais novo início. Sim, isso mesmo que vocês leram, não pensem que estão loucos, é um novo início!

Acredito na dinâmica da vida e que o final seja algo inatingível. Que recomeçaremos sempre um novo caminho. Ponto final e após um parágrafo e com um sonoro 'MAS' e vírgula; lembremos sempre qual caminho percorremos até a chegada desse novo início e aqui eu o representarei como um novo eu;

Um novo eu. Acredito que esse momento da defesa sirva particularmente de despedida de um eu que fez um papel importantíssimo até aqui e entrega esse papel a um novo eu, que irá vivenciar novas experiências, conhecer novos desafios e conhecer novas pessoas que irão formar um outro eu do futuro, quem sabe?

Essas palavras, confusas, fazem parte da brincadeira de chamar a atenção para coisas importantes. Semana passada, meu pai completaria seus 75 anos de vida, no entanto, precisou que ele perdesse a vida, há exatamente oito anos atrás, para eu iniciar a construção desse novo caminho. Falo com saudades, mas, acredito e confio piamente que ele se foi, sabendo das transformações que sua família sofreria, uma transformação construtiva que o mesmo não havia conseguido fazer durante sua vida;

Após esse fato, o eu que está agora entregando o bastão, para um novo recomeçar uma nova trajetória, será representado por esse momento ao qual compartilhei e compartilho com pessoas interessantes e maravilhosas, que estão presentes em minha pessoa e ficaram guardadas do lado esquerdo do peito;

Posto isto, gostaria de agradecer a algumas pessoas especiais, que fizeram parte desse novo eu:

Minha querida e amada mãe, que lutou muito e batalhou sempre na construção de sua família, pessoa de garra, e de maestria imensa para 'não deixar a peteca cair'. Que nos momentos mais difíceis, sempre esteve ao meu lado e quando não estava presente sentia sua presença. Mãe, muito obrigado, te amo!

Para falar da próxima pessoa, precisaria de um espaço enorme para falar da grandiosidade da sabedoria de minha avó (a famosa dona Aninha) – que apesar de nunca ter tido estudo e muito menos um currículo *lattes*, tem uma sabedoria divina que me fez despertar para a importância da fé, para conseguirmos aguentar todos os desafios. Vó, obrigado por compartilhar comigo suas experiências, e, adoro nossas conversas longas e sem pressa. Te amo muito;

Meus irmãos, sobrinhos e cunhados – que estão em Varginha, e que compartilhamos nossas vidas todo final de ano mais de perto, mas que sempre estiveram comigo e confiaram em mim as suas expectativas. Amo todos vocês;

A todos os familiares em geral, o meu muito obrigado pela torcida. Não mencionarei a todos, pois, levaria a tarde toda aqui falando sobre cada um deles;

Mas, um, em especial, não poderia faltar, Tio querido e amado, que tenho ele como no papel de Tio-Pai, reservo essas linhas para dizer que o considero de coração e iremos compartilhar muitas alegrias juntos. Te amo, Sr. Givaldo Dias do Prado, meu tio doidão. E Obrigado por tudo;

As amizades construídas aqui na Ilha, Jefferson, Mário, Seu Mário, Mozart, Cláudio, Juliano, Maicon, Jaisson e Ana, Felipe e Cláudia, Lígia, Malu e Pedro, Muleka, Beatriz, Soraia, Chico e Lara, Aninha, Guego, Priscila, Jaciara, Luciene, Amanda, Maria Dennis, e a todos que tive o prazer de conhecer. Agradeço de coração aberto a todos vocês;

Aos professores que passaram pelo mestrado, que nos orientaram e mostraram novos caminhos e possibilidades teóricas. Obrigado;

Agora, um momento especial, às minhas duas orientadoras Professoras: Ana Márcia e Carmen Célia – pessoas maravilhosas que acrescentaram muito em minha vida, a partir de suas experiências e de suas bondades – fazendo perceber que a vida é muito maior do que apenas a vida acadêmica. Muito obrigado pela paciência com esse eterno aprendiz;

E, por último, e não menos especial, a duas pessoas extremamente culpadas por esse momento estar acontecendo, pessoas que considero como meus “irmãos de criação” – aos Professores/Pais/Irmãos Ivan e Diko – Obrigado por me fazerem ler sobre um mundo que ainda não era perceptivo aos meus olhos – e que sabemos que teremos novos desafios e novas leituras a serem feitas desse mundo, que sempre nos apresenta um novo mistério.

Assim, sou feliz e agradecido ao ‘Plano Superior’, por esse momento estar acontecendo.

Muito Obrigado a todos.

Nos antigos rincões da mata virgem  
Foi um sêmen plantado com meu nome  
A raiz de tão dura ninguém come  
Porque nela plantei a minha origem  
Quem tentar chegar perto tem vertigem  
Ensinar o caminho, eu não sei  
Das mil vezes que por lá eu passei  
Nunca pude guardar o seu desenho  
Como posso saber de onde venho  
Se a semente profunda eu não toquei?

Esse longo caminho que eu traço  
Muda contantemente de feição  
E eu não posso saber que direção  
Tem o rumo que firmo no espaço  
Tem momentos que sinto que desfaço  
O castelo que eu mesmo levantei  
O importante é que nunca esquecerei  
Que encontrar o caminho é meu empenho  
Como posso saber de onde venho  
Se a semente profunda eu não toquei?

Como posso saber a minha idade  
Se meu tempo passado eu não conheço  
Como posso me ver desde o começo  
Se a lembrança não tem capacidade  
Se não olho pra trás com claridade  
Um futuro obscuro aguardarei  
Mas aquela semente que sonhei  
É a chave do tesouro que eu tenho  
Como posso saber de onde venho  
Se a semente profunda eu não toquei?

Tantos povos se cruzam nessa terra  
Que o mais puro padrão é o mestiço  
Deixe o mundo rodar que dá é nisso  
A roleta dos genes nunca erra  
Nasce tanto galego em pé-de-serra  
E por isso eu jamais estranharei  
Sertanejo com olhos de nissei  
Cantador com suingue caribenho  
Como posso saber de onde venho  
Se a semente profunda eu não toquei?

Como posso pensar ser brasileiro  
Enxergar minha própria diferença  
Se olhando ao redor vejo a imensa  
Semelhança ligando o mundo inteiro  
Como posso saber quem vem primeiro  
Se o começo eu jamais alcançarei



Tantos povos no mundo e eu não sei  
Qual a força que move o meu engenho  
Como posso saber de onde venho  
Se a semente profunda eu não toquei?  
E eu Não sei o que fazer  
Nesta situação Meu pé...  
Meu pé não pisa o chão.

**Sêmen, Mestre Ambrósio.**  
(Composição: Siba, Bráulio Tavares)

## RESUMO

### PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, DIRETRIZES CURRICULARES E O EMBATE EPISTEMOLÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

**Autor:** Lucas Prado Carvalho

**Orientadora:** Ana Márcia Silva

**Co-orientadora:** Carmen Célia B. C. Bastos

**Introdução:** O presente trabalho visou analisar os elementos que constituem a formação de professores em Educação Física numa Instituição de Ensino Superior (IES) pública, localizada na região Oeste do Paraná. **Objetivos:** Analisou-se o Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em Educação Física da IES pública e o coordenador desse curso foi entrevistado. Visou-se à compreensão dos princípios que norteiam a formação inicial em Educação Física, a partir dessa IES. Assim, a compreensão sobre os elementos que fundamentaram sua proposta curricular possibilitou o conhecimento sobre os desdobramentos na produção de significados atribuídos à formação profissional em Educação Física na IES pública em estudo. O objetivo central, em virtude da compreensão sobre os elementos, fundamentou-se no processo de implantação do Projeto Político-Pedagógico da IES pública pesquisada; foi possível compreender como se desenvolveu o processo de reforma curricular no curso dessa IES; e ainda, foram conhecidas, na perspectiva do coordenador do curso, as tensões sobre a legitimação instaurada no campo acadêmico, provenientes da discussão da reforma curricular e como esses elementos desdobraram-se no projeto curricular. **Procedimentos Metodológicos:** Para o desenvolvimento desse estudo, foram utilizados um recorte das técnicas de Análise de Conteúdo e uma entrevista semi-estruturada. **Considerações Finais:** houve um processo intenso de debates no campo da Educação Física para a constituição das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, e, esse processo desdobrou-se na IES pesquisada. Também houve dissonância entre a proposta curricular e o intenso debate das discussões no campo da Educação Física.

**Palavras-Chave:** Educação Física; Formação Inicial; Projeto Político-Pedagógico.

## ABSTRACT

### **POLICY-PEDAGOGICAL PROJECT, CURRICULUM GUIDELINES AND EPISTEMOLOGICAL DISCUSSION ON THE INITIAL BACKGROUND IN PHYSICAL EDUCATION: A CASE STUDY IN WESTERN PARANA**

**Introduction:** This study aimed at analyzing the elements that constitute the teachers' background in Physical Education from a public Higher Education Institution (HEI), in western Paraná. **Objectives:** The policy-pedagogical project from the undergraduate course in Physical Education, of a public university, was analyzed and its coordinator of was interviewed. The study aimed at understanding the principles that guide the initial background in physical education from that HEI. Thus, the understanding of its elements that validated its proposed curriculum allowed knowledge about the developments to produce meanings attributed to professional background in Physical Education in the studied public university. The main objective, due to the understanding of its elements, was based on the process of the Policy Pedagogical Project implementation in this public HEI; and according to the course coordinator's point of view, the tensions concerning legitimacy in the academic field were known. They were brought about from the curriculum reform discussion and how these elements developed in the curriculum project. **Methodological Procedures:** For the development of this study, part of techniques of content analysis and a semi-structured interview were applied. **Conclusion:** there was an intense process of debates in Physical Education field to establish the curriculum guidelines for undergraduate courses in Physical Education and this process was developed in the studied HEI. There was also a dissonance between the proposed curriculum and intense debate in Physical Education area.

**Keywords:** Initial Background , Physical Education, Policy Pedagogical Project

## SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS .....	xiii
LISTA DE FIGURAS .....	xiv
I - O LONGO CAMINHO QUE EU TRAÇO MUDA CONSTANTEMENTE DE FEIÇÃO .....	15
1.1 Sintaxe à vontade .....	15
1.2 No meio do caminho .....	17
1.3 Novo caminho ou nova sintaxe .....	19
1.4 O caminho da pesquisa com foco na formação específica.....	22
II - A EDUCAÇÃO FÍSICA, SUA DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA E ORGANIZAÇÃO ENQUANTO CURSO DE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA .....	27
2.1 A Educação Física e suas influências na modernidade .....	27
2.2 A Educação Física e seus limites teóricos: um olhar por cima dos muros.....	34
2.2.1 A busca de identidade/legitimidade: mapeando alguns caminhos seguidos pela educação física .....	36
III - AS DISCUSSÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 E AS TENSÕES SENTIDAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	52
3.1. Educação Superior e formação profissional em Educação Física: elementos de análise .....	52
IV - ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EF) DO CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON .....	65
V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	82
ANEXOS.....	87

**LISTA DE ANEXOS**

ANEXO I – Termo de consentimento e livre esclarecimento.....	88
ANEXO II – Roteiro de Entrevista.....	89

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Distribuição percentual evolutiva do número de concluintes em cursos privados e públicos em Educação Física.....	62
--	----

## I – O LONGO CAMINHO QUE EU TRAÇO MUDA CONSTANTEMENTE DE FEIÇÃO

### 1.1 Sintaxe à vontade<sup>1</sup>

Graduação e Greco (Grupo de Estudos Sobre Corporeidade)

A caminhada na pesquisa acadêmica é como a história que contamos todos os dias. São as escolhas que fazemos em busca das melodias teóricas, da cumplicidade de amigos, os personagens de uma rota que traçamos e, assim consolidamos no personagem que nos compõem. Esses elementos vão formando uma espécie de ‘sintaxe à vontade’, ou seja, as questões de pesquisa surgem ao longo de uma caminhada vivencial. Assim, expor essa trajetória será compromisso nas próximas linhas. Recheadas de descobertas que, ao longo do tempo, vão se ‘misturando tudo numa coisa só’ – uma sintaxe à vontade – então, que as cortinas se abram!

Logo após os dois anos de graduação, na condição de estudante de Educação Física, ingressei em um grupo de pesquisa que tinha como objeto de reflexões a corporeidade. Durante três anos de participação nesse grupo, foram várias as questões refletidas a fim de se entenderem as diferentes significações sobre o corpo, assim, inevitavelmente, surgiam as discussões sobre como o profissional de Educação Física participa da produção de tais significações<sup>2</sup>.

As reflexões do grupo abrangiam diferentes temas (estética, infância, trabalho, docência), sempre na perspectiva do entendimento de como o homem constrói significados sobre o corpo em diferentes contextos e como esses fazem parte da produção das subjetividades<sup>3</sup>.

Inserido nessas discussões e correlacionando-as com as práticas pedagógicas da Educação Física, percebia que muitos comportamentos e significados atuais em relação ao corpo poderiam ser partes integrantes dos conteúdos da disciplina de Educação Física, ainda que tais reflexões passem despercebidas por grande parcela dos professores. A partir dessas discussões,

---

<sup>1</sup>Frase retirada do DVD Entrada para Raros, gravado no Espaço das Américas, em São Paulo, dezembro de 2007 numa realização da produtora: O TEATRO MÁGICO PRODUÇÕES ARTÍSTICAS.

<sup>2</sup>Trata-se do GRECO – Grupo de Estudos sobre corporeidade. Este grupo de estudos está ligado ao PECLA – Grupo de Pesquisa em Educação, comunicação, Linguagem e Arte, da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Conferir: [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br).

<sup>3</sup>Em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/issue/view/139> podem-se encontrar publicações realizadas a partir das reflexões da época e de contatos do grupo com pesquisadores de outras instituições.

estabelecia-se uma primeira aproximação com alguns pressupostos teóricos que constituíam um referencial para a nossa proposta de pesquisa, com enfoque na disciplina de Educação Física e suas relações com a corporeidade.

Assim, a origem de minhas investigações remontava às nossas (GRECO) preocupações sobre a prática pedagógica na Educação Física, e mais particularmente, após a disciplina de estágio curricular na graduação para as séries do ensino médio. Entretanto, observava que haveria uma gama de estudos no meio acadêmico, vinculados à Educação Física infantil e fundamental, com temáticas diversas, sobre os conteúdos para a prática pedagógica dessas séries, enquanto sobre o ensino médio, pouco era tematizado. Na graduação em Educação Física, havia pouca discussão sobre tal temática e notava-se uma repetição de conteúdos ensinados no ensino fundamental, caracterizados pelas práticas esportivas, como: futsal, voleibol, basquetebol e handebol.

Nesse contexto, as minhas atenções voltavam-se para as aulas de Educação Física do ensino médio, pois nesta fase do currículo escolar, percebia-se essa disciplina mais como um 'passatempo' para os alunos, que estariam mais preocupados na formação de conhecimentos/técnicos para o regime pré-estabelecido dos vestibulares e mais, de prepará-los (tornando-os seres produtivos) ao mundo do trabalho. Nesse caso, a Educação Física atuaria como um momento de distração e simplesmente agia como um 'calmante' para que os alunos retornassem ao trabalho intelectual escolar? Diante dessas problemáticas instauradas no ambiente escolar, nos perguntávamos: qual o compromisso da prática pedagógica da Educação Física no ensino médio enquanto disciplina? Qual o interesse dos alunos com os conteúdos ministrados nesta disciplina?

Assim, essas indagações nos apontam para uma prática pedagógica despreocupada, a respeito dos conteúdos, ou seja, uma repetição de conteúdos, levando os alunos a perderem o interesse sobre tal disciplina. Diante das questões supracitadas, problematizamos (as primeiras 'sintaxes'): as formas de produção de subjetividades às quais os alunos estão sujeitos, a partir dos conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física no ensino médio; da interação dos alunos com os conteúdos desta disciplina; e as concepções de um 'regime' escolar, tomando o referido termo no sentido de 'práticas para alcançar determinado objetivo', haja vista a preocupação ser a de preparar os alunos para o vestibular e para o mundo do trabalho.



Porém, refletia: nesse período da vida escolar dos alunos, não estariam esses formando seus conceitos de mundo, suas ansiedades afloradas, e necessidades de aprender a lidar com os problemas? Ao se evidenciar essa indagação nos alunos, qual a relação de se ensinarem conteúdos vinculados a uma prática corporal pragmática na Educação Física, sem a possibilidade de reflexão sobre a mesma. E ainda, ela não estaria afastando os alunos sem determinada habilidade para tais conteúdos? Como aproximar a Educação Física de um contexto que possa servir de reflexão sobre a corporeidade desses alunos e não somente a prática de exercícios corporais, ou ainda, vinculada às propostas de melhoria da qualidade de vida e saúde a partir das práticas de atividades físicas.

Assim, percebemos um longo caminho a se trilhar sobre essas questões, como um desenrolar de um novelo de lã, sempre atrás do fio norteador das nossas discussões.

## 1.2 No meio do caminho

### *Especialização/Mestrado<sup>4</sup>*

Diante desses anseios, e, logo após a graduação, com expectativas de continuar na vida acadêmica, participei de uma seleção para o curso de Especialização em História da Educação Brasileira, oferecido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Ingressei nessa especialização em março de 2006.

Inserido em toda aquela discussão acima estabelecida, visualizei em um momento anterior uma primeira aproximação da proposta de pesquisa para a especialização com foco na disciplina de Educação Física no ensino médio: os elementos que a caracterizam e a importância do professor nesta caracterização. Nessa pesquisa, a preocupação era com a produção de significados sobre a prática pedagógica e/ou as tensões encontradas pelos professores na disciplina de EF. A origem de tal proposta de investigação e como, assinalo anteriormente, são as minhas preocupações sobre a prática pedagógica na EF, particularmente, após realizar a disciplina de estágio curricular no ensino médio, na graduação. Com isso,

---

<sup>4</sup> Utilizaremos essa expressão junto com a barra como forma de junção de dois momentos distintos na formação, mas, como sequência da pesquisa.

o título do projeto para a seleção da Especialização era: “o papel do professor na produção de significados sobre a Disciplina de Educação Física no Ensino Médio”.

No entanto, sem desmerecer as possíveis contribuições desse estudo, visualizei no decorrer do ano de 2006, as leituras realizadas nas disciplinas oferecidas pela Especialização em História da Educação Brasileira e nas discussões, reflexões e sugestões nas reuniões de orientação, estabelecidas junto com a Professora Dra. Carmen Célia B. C. Bastos, levaram-me a revisar os objetivos. Enfim, um novo contexto fez despertar outros olhares e outras possibilidades de pesquisa. A partir desse novo olhar, esboçava-se uma possibilidade de se reverem algumas questões do projeto inicial.

Também é importante mencionar que antes de concluir a monografia de especialização, passei pelo processo de seleção para a turma do mestrado do ano de 2007 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Assim, como já havíamos terminado os créditos das disciplinas da Especialização em História da Educação Brasileira, oferecida pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), ingressei no Mestrado em Educação Física, em março de 2007, sob orientação da Prof. Dra. Ana Márcia Silva. No decorrer desse ano, tínhamos o compromisso de cumprir os créditos oferecidos pelo mestrado, com prazo até março de 2008 para apresentar a monografia de conclusão da especialização e, em seguida, qualificar o projeto de mestrado.

Esse fato trouxe grandes preocupações no decorrer do ano de 2007, pois, além de estabelecer um novo objeto de pesquisa para o mestrado e cumprir com os créditos das disciplinas do programa, tinha o compromisso de terminar a monografia para a conclusão da especialização. E, confesso, muitos foram os pensamentos sobre desistir. Mas, a esperança e a força de amigos queridos me ajudaram a realizar os compromissos estabelecidos.

A partir desses compromissos, estabeleci uma meta inicial que seria a conclusão da especialização, o que oportunizou uma aproximação com um objeto de pesquisa para o mestrado, o qual despertava interesse e, ao mesmo tempo, com ele, estabelecia-se uma relação de ‘amor’. Foi possível criar um novo suporte teórico para que fossem ampliadas as questões relativas ao projeto inicial.

Resumidamente, a referida monografia da especialização, com Orientação da Professora Dra. Carmen Célia B. C. Bastos, - *A Educação Física e seus limites teóricos: um olhar acerca do Projeto Político-Pedagógico do curso de Educação*

*Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)*<sup>5</sup> teve o objetivo de analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Educação Física da UNIOESTE (*campus* de Marechal Cândido Rondon), o qual, a partir de nosso referencial teórico, apontou uma carência de um aprofundamento no referido documento em relação às discussões epistemológicas, fora e dentro do próprio campo.

### 1.3. Novo caminho ou nova sintaxe

#### *A pesquisa*

As discussões desenvolvidas na pesquisa da especialização despertaram a necessidade para um estudo mais aprofundado acerca da temática da formação inicial. Assim, algumas perguntas se apresentaram, como: qual foi o processo de reforma curricular desenvolvido pela Instituição de Ensino Superior (IES) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná? Quais os princípios constituídos no Projeto Político-Pedagógico dessa IES para a reforma curricular exigida pelos novos marcos legais? Percebemos, enfim, que esses questionamentos mereciam um estudo.

Dessa forma, tomei como base minha experiência em entender as questões sobre a corporalidade, as questões da saúde e de qualidade de vida na constituição do homem moderno, atrelado às influências de outras áreas do conhecimento na constituição da Educação Física na época da graduação/greco; as discussões epistemológicas da Educação Física, realizadas a partir da disciplina de mestrado; e, também, a pesquisa realizada na especialização, a qual se preocupou, naquele momento, em analisar o Projeto Político-Pedagógico de Educação Física de uma IES pública. Por isso, a atual proposta abrange a análise da Entrevista Semi-Estruturada com o Coordenador do Curso de Educação Física da UNIOESTE, *campus* de Marechal Cândido Rondon e as tensões das reformas no ensino superior em nível de Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Assim, surgiu a possibilidade de ampliar-se este foco de pesquisa iniciado com as discussões levantadas em épocas passadas Graduação/Greco e Especialização.

---

<sup>5</sup> Monografia defendida e aprovada em Março/2008.

Portanto, a presente pesquisa enfocou a formação inicial em Educação Física com a possibilidade de compreender a caracterização dos princípios que norteiam tal formação em uma IES de administração pública, na região Oeste do Paraná.

Nesse caminho, visualizam-se alguns aspectos da realidade que podem justificar a necessidade deste estudo. Um dos aspectos a serem considerados é a questão da escolha profissional. A partir da experiência desse autor, supõe-se que o profissional que trabalha em algo que escolheu, o fará com mais dedicação e satisfação. E a crítica que se faz a muitos professores é a de que não gostam do que fazem, porque não escolheram aquilo. Assim, trabalhariam como cumpridores de tarefas e não como educadores e tal percepção comprometeria sua prática pedagógica.

Talvez, as percepções de senso comum sejam acertadas, porém, antes, é preciso refletir sobre o assunto com base na realidade vivenciada pelos professores. Não é difícil perceber indícios de como esses problemas se processam já nos cursos de formação de professores de Educação Física. Nota-se, por exemplo, que a escolha pelo curso não está, na maioria das vezes, fundamentada na intenção de se tornar professor, mas sim de atuar como *personal trainer*, preparador físico, técnico desportivo em clubes, instrutor em academias, etc. Enfim, são vários os planos e sonhos que transitam pela mente do sujeito enquanto está cursando Educação Física. Somente em momentos como os de estágio pedagógico, os alunos começam a perceber que estão fazendo um curso de formação de professores, portanto, sairão habilitados para atuar como educadores na rede oficial de ensino, como em outros ambientes educacionais. Locais onde muitos, talvez a maioria, acabarão exercendo a profissão.

Por isso, uma das questões a serem problematizadas é a dos princípios expressos no PPP da IES, os quais estão relacionados à formação inicial.

É importante compreender se o fato de optar pela profissão de professor interfere e como interfere na atuação deste sujeito. Ainda nessa perspectiva, Figueiredo nos aponta:

Empiricamente, temos percebido que não só a Educação Física, mas essencialmente ela, revela um problema singular quando da decepção dos alunos ao ingressarem num curso de formação de professores que tem como fim formar professores e não técnicos,

ginastas, dançarinos, etc. Talvez essa decepção aconteça devido à identificação que o aluno tem com determinados conteúdos da Educação Física, como esportes, dança, ginástica e outros, antes do ingresso no curso. Identificação essa motivadora, inclusive, da escolha dos alunos pelo curso de Educação Física (FIGUEIREDO, 2001, p. 118).

Esse fato pode ajudar a esclarecer sobre a falta de identidade da área e, também, a diversidade entre os objetos de pesquisa que a educação física compreende, e que pode ser visto nas próprias diretrizes curriculares nacionais, especificamente, nos cursos de graduação em EF, em nível superior de graduação plena – instituído em 31/03/2004. Segundo o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais (2004, p. 1): “a Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano [...]”. Percebe-se no documento um duplo entendimento, a qual ciência situar tal objeto: no campo das ciências naturais ou das ciências do homem (Ciências Sociais/ Humanas)? Percebe-se que tal interpretação poderá influenciar nas decisões norteadoras para a orientação da construção do PPP em Educação Física.

O que surpreende é se perceber como as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais teriam que orientar para a construção dos PPP's, não compreendem uma discussão mais aprofundada sobre as questões epistemológicas do campo, ocasionando dificuldades para a estruturação de princípios para o campo. Fica claro que a recente implantação das novas diretrizes ainda carece de estudos aprofundados por parte das IES, especificamente no caso da Região Oeste do Paraná.

A partir dessas preocupações, pensou-se no estudo de seis Instituições de Ensino Superior na região Oeste, para que se compreendesse a formação inicial na região, suas convergências e divergências com relação às suas propostas. No entanto, não foi possível. Mas, como foi relatado no projeto de qualificação o trabalho com quatro das seis IES, pensamos ser importante relatar essa questão como forma de esclarecimento, tornando-se assim a pesquisa um estudo de caso, como descrito no próximo item.

#### 1.4 O caminho da pesquisa com foco na formação específica

Antes da discussão sobre o movimento de reestruturação curricular da educação superior e sua importância para a formação de profissionais do curso de Educação Física, será descrito o processo de construção metodológica em estudo.

O objetivo central desta pesquisa foi a análise da proposta curricular contida no Projeto Político Pedagógico do curso de uma universidade pública, situada no Oeste do Estado do Paraná que, a exemplo de outras IES no País, organizou-se no sentido de promover discussões para as reestruturações curriculares dos cursos que contemplassem as Diretrizes Curriculares.

A opção de uma análise da constituição do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior Pública se deu devido à necessidade de realizar uma análise contextual das diferentes matrizes curriculares configuradas nessa IES, a partir das orientações legais acima discutidas.

É importante mencionarem-se, nesse momento, os procedimentos metodológicos utilizados para se compreender a problemática exposta. Assim, serão apresentadas algumas etapas seguidas na pesquisa. Antes, faz-se necessário caracterizar nosso campo empírico de pesquisa, que é um estudo de caso de uma Instituição de Ensino Superior Pública, que oferece curso de graduação em Educação Física na região Oeste do Paraná.

O caminho percorrido para a escolha desta IES, como recorte para a pesquisa, justifica-se em função do autor desta pesquisa estar inserido nessa região e ser atuante nesse campo profissional.

Dada a formação acadêmica em Educação Física nessa região do Estado do Paraná, e devido à formação da maioria dos professores da graduação ter sido nesta IES, deu-se o interesse em estudar a importância dessa como formadora de profissionais do campo da Educação Física. Vale ressaltar que por um longo período havia somente esta IES pública na região.

No entanto, nos dias atuais, a região encontra-se com oito IES. Importavam-nos aquelas que foram consolidadas antes de 2004, ou seja, antes da reforma das diretrizes curriculares em Educação Física. Com esta característica, há seis instituições que atendiam aos requisitos para a pesquisa. Sendo elas: Faculdade Assis Gurgacz (FAG), localizada na cidade de Cascavel, PR; Faculdade União das

Américas (UNIAMÉRICA), localizada na cidade de Foz do Iguaçu, PR; Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu (FAESI / UNIGUAÇU), localizada na cidade de São Miguel do Iguaçu, PR; Universidade Paranaense (UNIPAR), localizada na cidade de Toledo, PR; Faculdade de Educação Física de Foz do Iguaçu (CESUFOZ), localizada na cidade de Foz do Iguaçu, PR e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que tem a reitoria com sede em Cascavel, PR e o curso de Educação Física, na cidade de Marechal Cândido Rondon.

A partir desses dados, fez-se um contato prévio por telefone com todos os coordenadores dos cursos de Educação Física dessas IES e marcamos reunião com cada um deles para apresentar os objetivos da pesquisa. Foi levado em mãos o Termo de Esclarecimento e Livre Consentimento<sup>6</sup>, pois, caso concordassem com os pressupostos da pesquisa, os coordenadores precisavam assiná-lo. Tal documento é necessário ao comitê de ética e pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Quatro instituições mostraram interesse em colaborar com a pesquisa, mas duas teriam que consultar as coordenações pedagógicas de suas instituições para liberarem o mesmo. As duas instituições não deram resposta se participariam não.

Em princípio, os cursos que faziam parte da pesquisa integram as habilitações oferecidas pelas seguintes IES: Faculdade Assis Gurgacz (FAG); Faculdade União das Américas (UNIAMÉRICA); Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu (FAESI / UNIGUAÇU); e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). É importante destacar que as três primeiras instituições são de categoria administrativa privada e a última de categoria administrativa pública estadual.

No decorrer da pesquisa, porém, encontramos algumas adversidades que impossibilitaram abranger todas as IES acima listadas. Em especial, a dificuldade surgiu nas IES de categoria administrativa privada: impossibilidades de acessar os documentos dos cursos (PPP) das IES e problemas de horários para entrevistar os coordenadores, os quais desempenhavam dupla ou tripla jornada de trabalho em outras instituições. Dadas as dificuldades, não tivemos outra escolha senão privilegiar um estudo de caso com a única IES de categoria administrativa pública na

---

<sup>6</sup> O termo encontra-se em anexo.

região Oeste do Paraná. Será exposto um breve contexto histórico da IES com o foco da pesquisa e também para destacar o local de onde partiu este estudo.<sup>7</sup>

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE tem origem a partir da integração de quatro faculdades municipais isoladas de ensino não gratuito, localizadas nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Depois de seguidos atos regionais em prol da transformação das faculdades isoladas em uma universidade multi-*campi*, a UNIOESTE foi criada pela Lei nº 8.680 de 30 de dezembro de 1987 e pelo Decreto nº 2.352, de 27 de janeiro de 1988. Seu reconhecimento se deu pela portaria n.º 1784-A/94 do Ministério da Educação em 23 de dezembro de 1994. Em 1999, a Faculdade Municipal de Francisco Beltrão, a FACIBEL, foi incorporada à UNIOESTE, ampliando a área da universidade, além da integração do Oeste e Sudoeste do Paraná. A universidade conta hoje com 10.020 acadêmicos, distribuídos em 34 cursos de graduação, com 71 turmas em 05 *campi*, além das extensões nas cidades de Medianeira, Santa Helena e Palotina.

Nosso foco foi o Curso de Educação Física do *Campus* de Marechal Cândido Rondon, o qual foi implantado e obteve autorização de funcionamento em 16 de dezembro do ano de 1983, pelo Decreto Federal nº. 89.185/83 e o Reconhecimento pela Portaria Ministerial nº. 316/87.

A partir da breve apresentação sobre essa instituição, serão analisados os marcos legais das resoluções e diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) na formação de professores de Educação Básica e de Educação Física, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da IES e também as relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Para tal, são utilizadas técnicas de análise de conteúdo e entrevista semi-estruturada com a construção de eixos analíticos que se estendem a certa demarcação epistemológica do campo da Educação Física.

A análise e a construção do referencial teórico para a compreensão dos sentidos das propostas expressas nos faz depreender as relações políticas, sociais e econômicas que interferiram e/ou interferem no quadro em que se inserem as políticas educacionais para a Educação Física. Portanto, nos apoiamos em um

---

<sup>7</sup> É importante destacar que esse breve contexto histórico da IES pesquisada foi retirado da própria página da internet da instituição. Conferir em: <http://www.unioeste.br>. Acesso realizado em 08/04/2008.



recorte de entendimento sobre a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977, p. 42), quando cita que:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visa obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Em um segundo momento, foi feita uma entrevista com as correlações entre as teorias estudadas e a realidade concreta observada. Como nossa proposta era direcionada ao entendimento do processo de constituição do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da IES, foi possível obter-se o depoimento do coordenador do curso de graduação em Educação Física por meio de entrevista semi-estruturada, para que a compreensão sobre diferentes aspectos da percepção do mesmo quanto a esse processo<sup>8</sup>.

Sendo assim, no primeiro capítulo, foi apresentada uma síntese dos caminhos que têm sido traçados pela Educação Física, as discussões hodiernas, realizadas no que se refere à epistemologia, e o problema da crise de identidade/legitimidade da Educação Física. Está contextualizada, na primeira parte, a gênese do que se convencionou chamar de *empreendimento científico*, bem como aquele que propiciou a constituição, seguindo o campo da Educação, de uma *pedagogia crítica* da Educação Física. Em seguida, foram feitas algumas interlocuções com a perspectiva da pós-modernidade e sobre como se posiciona a pedagogia crítica a esse respeito. O final do capítulo trata das considerações na perspectiva de refletirmos sobre a construção de nosso próprio campo de atuação: a Educação Física.

O segundo capítulo tem por objetivo discutir a reestruturação curricular na educação superior brasileira em decorrência da legislação a fim de promover a chamada flexibilidade curricular na organização acadêmico-pedagógica das IES; compreender a tensão vivida no campo da Educação Física devido às transformações nas orientações curriculares para a reestruturação de suas diretrizes.

---

<sup>8</sup> Roteiro em anexo.

No último capítulo, são abordadas as dimensões acerca do Projeto Político-Pedagógico de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública da região Oeste do Paraná; foi feita a análise da entrevista do coordenador do curso de Educação Física da IES estudada, em que se refletiu sobre a estrutura do PPP a partir das compreensões estudadas tanto em nível de discussões epistemológicas no campo da Educação Física, quanto em relação às mudanças ocorridas na legislação brasileira no decorrer na década de 1990.

## II – A EDUCAÇÃO FÍSICA, SUA DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA E ORGANIZAÇÃO ENQUANTO CURSO DE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Diante dos anseios apresentados no capítulo anterior, percebiam-se as várias tensões no cenário da Educação Física. Como dito anteriormente, a questão principal era a de saber como a Educação Física entendia-se a partir das diferentes significações sobre o corpo e como esse profissional relaciona-se com a produção de tais significações.

Ao nos referirmos à Educação Física, queremos tratá-la como campo acadêmico-profissional, contrapondo-se à ideia de área mais comumente utilizada e que se constitui a partir de uma perspectiva ingênua ou acrítica como se fossem espaços livres e autônomos ou completamente subjugados a determinações externas. A concepção de campo fundamenta-se na perspectiva de Bourdieu (1990), o qual enfatiza campo como o espaço construído por determinada atuação profissional e/ou científica na concorrência e correlação de forças com outras profissões ou especificidades acadêmicas e não constituída idealmente ou *a priori*.

### 2.1 A Educação Física e suas influências na modernidade

A partir desses pressupostos, compreende-se que a Educação Física brasileira sofre, desde a sua instalação no Brasil no século XIX, uma influência significativa da instituição médica (cf. SOARES; 1994). Essa pode ser verificada tanto nas práticas pedagógicas da área como nos discursos produzidos pelos atores sociais que constroem o campo acadêmico da mesma.

Na análise do campo da Educação Física, compartilhamos com as proposições de Paiva (2004, p.65)

[...] Como sabido, a noção de campo indica um espaço social em que está em jogo a legitimidade de uma especificidade. [...] o campo da educação física vai se caracterizando como aquele que se apresenta como espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar “educações físicas”, campo que se vale das práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade a essas preocupações, no qual o sentido que vai se impondo como mais representativo entre todos aqueles de ordem educacional e pedagógica circulantes é aquele que indica para o processo de escolarização de diferentes práticas corporais (sentido

amplo). É porque se torna uma disciplina escolar que a educação física pode aspirar a ser uma disciplina acadêmica. É pela sua escolarização que crescem os clamores sociais em torno da necessidade de formação específica, em torno da qualificação dessa atuação, o que não dispensou a discussão (científica) das formas autorizadas de educar “o corpo”. Posteriormente, colocando em xeque a visão de corpo, de educação e de ciência que sustentou durante muitos anos o debate (no campo e fora dele), o campo da educação física começa a pensar-se, esboçando, talvez, seus primeiros passos em direção à autonomia (científica e pedagógica), portanto, à sua consolidação.

À medida que o discurso médico oficial exerce um poder sobre a Educação Física, visto que proporciona a essa um respaldo científico, ele contribui nas representações construídas na área pedagógica (cf. BRACHT, 1999). Nesta linha argumentativa, as noções sobre corpo e saúde que transitam na Educação Física devem-se, em parte, aos enunciados provenientes do campo biomédico elaborado na modernidade.

É possível perceber, também, que as mudanças que ocorrem nos significados sociais atribuídos à instituição médica acabam se instalando na Educação Física. Tal influência ocorre devido à relação de dependência desse campo específico com diferentes instituições sociais nas quais busca-se sua legitimidade social (cf. GOMES, 2000). Sendo assim, as novas elaborações sobre corpo e saúde, presentes na área médica, atreladas a uma forte conotação utilitarista e mercadológica, são adaptadas à Educação Física.

Desta forma, é possível articular a Educação Física com as mudanças que emergem nos atuais discursos sobre os estilos de vida do ser humano moderno. Assim, os significados construídos sobre o corpo e a saúde no mundo moderno foram decisivos para a elaboração das práticas sociais exercidas pela Educação Física, bem como para as diversas práticas corporais que possibilitam a adequação humana às exigências de seu tempo.

Vale lembrar que a modernidade (e os fatores que a constituem) foi determinante para que mudanças fundamentais em relação ao corpo se consolidassem. As incontáveis dissecações de cadáveres, propiciadas pelo avanço do conhecimento científico, permitiram romper com ideias sobre o corpo que perduraram durante vários séculos, como as noções de um calor inato ao corpo que demonstrou a superioridade do homem grego até a melancolia do cristão medieval (cf. SENNETT, 2001).

A possibilidade de conhecer e tornar útil o corpo humano através das experiências científicas trouxe novas crenças ao novo mundo que se configurava a partir do século XVII (a chamada modernidade). Nesse sentido, o corpo foi transformado em objeto da ciência, o qual deveria ser desvendado para contribuir para o progresso da sociedade que tentava se consolidar. O ser humano passou a ser responsabilizado por suas ações, com o argumento de não mais depender dos anseios divinos para dirigir suas vidas. A busca por trabalho, os cuidados corporais, as conquistas e derrotas passaram a ser responsabilidade individual.

No século XIX, a ciência assume o papel de perpetuadora da verdade, sendo o corpo visto como unidade formada de músculos e nervos, o qual poderia ser objeto do conhecimento racional e médico. Também poderia ser melhor disciplinado pelos militares e pelo Estado com o intuito de obter maior produtividade para o capital, com mais eficácia nas atividades industriais.

A preocupação com os banhos e a busca pela saúde apresentam pequenos indícios de um mundo que precisava de corpos saudáveis para a produção, tendo como modelo um corpo que exemplificasse o ideal de saúde, moral, agilidade e disciplina que deveria possuir todo cidadão, em particular, o trabalhador operário. Esse modelo também foi impulsionado por meio das práticas executadas na Educação Física, que recebiam e forneciam determinada imagem corporal através da tensa influência exercida nesta área pelas instituições médica, militar e de mercado. Essas últimas proporcionaram, dentro de uma tensão institucional, determinados significados corporais que envolviam a imagem da saúde (instituição médica), da disciplina (instituição militar) e da agilidade (instituição mercado).

Para Martins (1998), essa instrumentalização baseava-se em uma interpretação do corpo como local de poder e de riqueza. Assim, o corpo instrumentalizado era imaginado como local de efetivação/manutenção da ordem moderna e da sua incessante busca pelo progresso através da razão.

Segundo Soares (1994, p. 09), foi no século XIX “que se elaboraram conceitos básicos sobre o corpo e sobre sua utilização enquanto força de trabalho”. Essa autora, baseando-se na ginástica francesa do século XIX, mostra que a prática veiculava “a idéia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual” (SOARES, 1994, p. 20). Ela aponta também para uma instrumentalização dos gestos e atitudes corporais, para a efetivação/manutenção da ordem neste contexto.

Tal instrumentalização foi denominada por Foucault (1998, p. 05), como os ‘corpos dóceis’, sendo que uma visão utilitarista permeava esse discurso. É justamente o corpo utilitário e adestrado que se adequaria aos princípios ordeiros da sociedade da época. Martins (1998) ressalta também que o corpo era entendido na emergência da modernidade como “instrumento de poder e de riqueza”, e o é na atualidade. Há o ressignificado dentro de um contexto caótico proporcionado pelo mundo de consumo, redescoberto dentro de outra ótica, ou como o autor enfatiza, o corpo é revisto na atualidade “como lugar de conforto e de emancipação do desejo”.

É possível se observar que uma nova visibilidade frente às questões corporais começa a ser instaurada a partir da segunda guerra mundial com o desenvolvimento dos meios de comunicação. Certo culto corporal na contemporaneidade ampliou o seu leque de significações com o advento dos movimentos sociais das décadas de 1960 e 70 e suas reivindicações pela liberação corporal (cf. SANT’ANNA, 1999). Isso faz parte do processo de individualização característico da modernidade que se inicia em meados do século XVIII, como atestam as diferentes preocupações no trato corporal, e torna-se ampliado na sociedade de consumidores visto a responsabilização do indivíduo sobre a defesa e a beleza de seu corpo (cf. BAUMAN, 2001; LASH, 1997).

Aliados ao processo de individualização da modernidade, outros fatores contribuem para a emergência dos enfoques corporais. Martins (1998) aponta a insegurança e o risco gerados pela descrença em relação ao pleno emprego e à noção de progresso típica, da baixa modernidade, são fatores que ampliam o discurso do estilo de vida. “Nesta modernidade tardia, o emprego passa a ser associado ao perigo e a sobrevivência depende mais da vontade de forjar um estilo de vida diferente e individualizado, com a linguagem de classe cedendo lugar ao discurso do estilo de vida” (MARTINS, 1998, p. 05).

A busca por estilos personalizados também é percebida na medicina. A tradição médica depara-se com novas significações em relação aos indivíduos e aos corpos. Como ressalta Martins (1998, p. 02), “[...] os indivíduos, assustados com a insuficiência da medicina tradicional, buscam alternativas de cura, que levam muitos a reverem suas crenças, hábitos e estilos de vida”.

Percebem-se, então, mudanças na atualidade que tanto imprimem novos significados à instituição médica quanto à Educação Física. Tais mudanças

proporcionam novas imagens e significações referentes ao corpo e no trato em relação a ele.

No entanto, a constituição da Educação Física, em meados do século XIX, apresentou a influência, principalmente, das instituições médica e militar dentro de um contexto de busca de manutenção da ordem social e moderna, atrelada à ênfase na produção e circulação de mercadorias (cf. BRACHT, 1992; SOARES, 1994; GOMES, 2000).

As instituições que determinaram, em certo sentido, a Educação Física, ao sofrerem mudanças, proporcionaram novas tensões no interior da área. Tais mudanças estão conectadas com o movimento engendrado na sociedade moderna que agora apresenta uma ênfase no consumo.

Dentro de aspecto institucional, percebe-se que a instituição médica ampliou seu respaldo no interior da área, bem como consolidou seus discursos na atualidade em diferentes espaços sociais. Essa ampliação não significa que não existam tensões na medicina que proporcionam visões diferenciadas sobre o homem e a saúde. Conforme apresenta Martins (2003, p.126-7),

essa posição de força da Ciência biomédica ocidental terminou gerando ao longo dos anos reações contrárias importantes, sobretudo após os anos cinquenta do século XX, por uma razão muito simples: os avanços na pesquisa científica e na descoberta de novos medicamentos e técnicas são insuficientes para suprir as exigências da dimensão simbólica da cura, exigências que se relacionam com o modo de organização psicoemocional dos limites entre a vida e a morte. Ora, nestes limites existenciais a racionalidade instrumental tem pouco a oferecer a não ser reforçar a impotência da tecnologia face ao desafio de produção de uma imortalidade impossível. Por conseguinte, pouco a pouco a hegemonia de uma biomedicina especializada, decidida a tudo revelar sobre o mundo obscuro da natureza humana em nome da verdade da Ciência racionalista, passou a ser objeto de questionamentos, inclusive no interior da academia como o provam a medicina psicossomática, a psiquiatria de base analítica e a epidemiologia.

Devido ao forte respaldo da instituição médica na Educação Física possibilita que o conflito também se estabeleça na área em estudo. É neste sentido que essa discussão compreende que existem tensões internas e externas que configuram uma hegemonia nos Projetos Político-Pedagógicos das IES e, também, nos espaços acadêmicos da Educação Física. Essa configuração pode trazer ressignificações sobre temas como: a saúde e o corpo, visto que a saúde não pode ser interpretada

como um espaço exclusivo da instituição médica. Como Martins (2003, p. 85) lembra, “ao falarmos de saúde, referimo-nos a um imaginário mais amplo que extrapola a medicina como instituição para considerar igualmente a educação, o sanitarismo, o meio ambiente, a habitação e o saneamento, apenas para nos limitarmos a um grupo mais evidenciado no debate”.

Esses elementos constituem o contexto social da modernidade. As mudanças que ocorrem nesse período, de acordo Zygmunt Bauman, apontam para outra ênfase nas relações humanas na atualidade. Se a emergência da modernidade, até meados do século XX, propunha uma ênfase em termos de produção, o que o autor denomina de uma sociedade de produtores, hoje, percebe-se uma ênfase em termos de consumo, denominada como uma sociedade de consumidores (BAUMAN, 2001).

A emergência da modernidade constituía um mundo projetado para o futuro, em que decisões deveriam ser tomadas e que traziam como companheiro inseparável o risco de um meio mutável. Bauman articula tais ações com a tentativa de ‘transcendência da morte individual’. Na abordagem *baumaniana*, exigia-se dos indivíduos uma disciplina que mesclava autonomia das ações e a certeza de um vínculo a uma totalidade maior que ele próprio, os quais se assemelhavam às estratégias heterônomas das sociedades tradicionais. De acordo com Bauman (2000, p. 41-2),

a nova estratégia moderna era heterônoma: como a sua antecessora pré-moderna, baseava-se na inclusão predeterminada de cada vida individual transitória numa cadeia de ser que existia antes dela e sobreviveria a ela. Essas totalidades mais amplas e duradouras dos tempos modernos raramente podiam reivindicar uma sanção divina, supra-humana; isso, no entanto, pouco importava no tocante ao exasperante enigma da chegada a este mundo e saída dele, uma vez que uma solução sensata para o mistério que desse sentido à vida individual ainda não dependia daqueles que podiam ser perturbados por essas questões e estreitava consideravelmente os limites de suas escolhas individuais e, portanto, de suas responsabilidades.

A discussão está conectada à busca de uniformidade presente na modernidade clássica, pois esta era guiada pelos anseios do Estado-Nação de extirparem-se os desvios, as anormalidades, etc., propiciando assim, a necessidade de ações humanas que se articulassem com seus propósitos de uma grande



engenharia social baseada no conhecimento científico. Dentre esses propósitos, estava aquele de proporcionar a aprendizagem e a busca de um corpo saudável que se adequassem aos interesses produtivos do período.

A saúde corporal era responsabilidade do Estado – chamado por Bauman de ‘jardineiro’; aquele que é encarregado de extirpar as ‘ervas daninhas’, o diferente, o anormal - adquiriu ares de uma saúde social e ao mesmo tempo responsabilidade individual. O corpo, aqui visualizado, remete-nos à necessidade de um organismo saudável que contribua para a busca da ordem moderna. Tal busca, necessariamente, envolve um ser humano apto a constituir uma sociedade de produtores. Nesse momento, a saúde corporal, apesar de dizer respeito ao sujeito produtor, possui ainda um sentido coletivo na medida em que propõe a participação e intervenção do Estado.

As mudanças, nessa fase da modernidade, dizem respeito a um deslocamento de controle social, anteriormente exercido pelo Estado e, cada vez mais, mediado pelo mercado. A exigência relacionada à saúde não se vincula a uma disciplina mecanizante com o intuito exclusivo do trabalho, mas justamente na estimulação de desejos e responsabilidades em um indivíduo também consumidor. As mudanças têm como alicerce teórico o discurso neoliberal, que busca legitimar-se como uma certeza, um verdadeiro guia na escolha das ações individuais.

O novo cenário social impõe nova estratégia às ações humanas: a estratégia autônoma. Autonomia das ações reflete um estado em que os indivíduos estão necessariamente obrigados a realizarem escolhas sem as garantias da segurança coletiva ou de um grande protetor que estabelecia certa divisão de tarefas e responsabilidades. A responsabilização das ações individuais torna-se uma regra (cf. BAUMAN, 2000).

As mudanças que vêm ocorrendo sobre as noções de educação e saúde, no cenário atual, vislumbram o corpo como algo palpável em comparação às grandes questões coletivas e normalizadoras da modernidade clássica. Ele seria um aspecto em que cada indivíduo pode ser responsabilizado pelas ações inerentes, como também a busca em fazer algo por ele mesmo, ou seja, de protegê-lo ou minimizarem-se os riscos que o mesmo venha a enfrentar. Nesse sentido, Bauman (2000, p. 52) ressalta que “há, portanto, uma demanda inexaurível de preocupações alternativas, sempre novas, ainda não desacreditadas porque não experimentadas. Todos devem estar, no entanto, ligados em ‘defesa do corpo’”. Nessa linha

argumentativa, a imagem do corpo não enfatiza a segurança da ordem coletiva, mas a incerteza das liberdades individuais. A busca de homogeneidade e normalização que o corpo sofreu na modernidade clássica passa pela tentativa de construção de estilos de vida diferenciados adequados às constantes mutações que o mercado proporciona (cf. BAUMAN, 2001; GIDDENS, 1993; GIDDENS, 1997).

O esquema conceitual que conduz à elaboração desta pesquisa apresenta uma tensão institucional interna e externa da Educação Física que proporciona a veiculação e elaboração de diferentes concepções sobre os conteúdos desse campo como: saúde e qualidade de vida que implicam sobre o ser humano e seu corpo. A tensão institucional está conectada às mudanças presentes na atual fase da modernidade e que exigem dos atores envolvidos uma nova postura frente às condições sociais.

Neste tópico, indica-se o quadro conceitual ao qual estamos inseridos desde a graduação. De forma exploratória, aponta-se um contexto de mudanças no mundo moderno, que implicam novas estratégias para os atores que o compõem, ao mesmo tempo em que restringem sua análise para a compreensão de mudanças. Há, portanto, em um cenário de tensão institucional que envolve o campo biomédico e, por conseguinte, se reflete nos discursos elaborados na Educação Física sobre os conceitos de saúde e qualidade de vida, apresentados a seguir, no Projeto Político-Pedagógico pesquisado e nos marcos legais da constituição.

Neste tópico, objetivo principal foi estabelecer um esboço inicial das tensões enfrentadas pela Educação Física, mais especificamente na influência da instituição médica sobre as noções de corpo e saúde que transitam no campo da Educação Física, e também como forma de respaldo científico na dependência de sua legitimidade.

Dessa maneira, há, no próximo tópico, uma reflexão mais aproximada das tensões vividas no campo da Educação Física, na sua incessante busca por identidade/legitimidade ao longo dos anos, nas várias tentativas de se tornar uma ciência.

## 2.2 A Educação Física e seus limites teóricos: um olhar por cima dos muros

As metáforas nos ajudam a pensar, inclusive, academicamente. Neste tema, em especial, a metáfora iluminadora é a arquitetura contemporânea e suas casas

que nos aparecem como 'fortalezas'. Mesmo não sendo de forma geral, há, em muitas delas, sistemas de vídeo, alarmes monitorados, cercas elétricas, interfones, muros altos, vários artifícios tecnológicos, em prol de uma desenfreada busca por segurança; o medo realmente toma conta de nós.

Assim, as proximidades vão desaparecendo e as pessoas se fecham dentro de suas 'casas-fortes'. Assim, de certo modo, as possibilidades de relações de uma casa com a outra tornam-se distantes; ou seja, os nossos vizinhos passam a ser meros estranhos em nossas vidas. Nesse sentido, as tecnologias de segurança, com a intenção de nos 'proteger' contra um mundo caótico, propiciam-nos a maximização do afastamento das relações humanas, pois a regra atual é a de que o perigo está em tudo e em todos.

Atentemos, então, o nosso olhar acerca da cerca do vizinho. A partir dessa imagem, queremos problematizar nosso campo de atuação: a Educação Física - tal como uma casa delimitada por muros que a separam de seus vizinhos. Sabendo-se de nossas limitações neste empreendimento, achamos importante a apresentação de algumas ideias gerais sobre os 'vizinhos' da Educação Física.

Uma primeira aproximação com esta metáfora pode ser feita ligando-a ao 'mito da caverna' escrito por Platão, em *A República*. De maneira resumida, entende-se o mito da seguinte maneira: para os prisioneiros acorrentados em uma caverna e voltados para o fundo dela, as sombras das coisas refletidas nas rochas da caverna passaram a ser compreendidas como a realidade distante. No entanto, a partir de outra dimensão de realidade que ainda não tinha sido apreendida por eles.

Do mito da caverna, deslocamo-nos para o século XXI em que existem ainda algumas assimilações na contemporaneidade, mais especificamente, no campo da Educação Física. Ao serem evocados novos personagens, propõe-se uma 'nova metáfora' (pois entendemos que estamos em outros tempos), intitulada de: 'os vizinhos da Educação Física'.

Assim, vários 'vizinhos', dentre outros, quiseram ser tutores da Educação Física, como a: Ciência da Motricidade Humana (Manuel Sérgio); Ciência do Movimento Humano (Jefferson T. Canfield); Cinesiologia (Go Tani); a(s) Ciência(s) do Esporte (Adroaldo Gaya), com objetivo de legitimar o campo da Educação Física através de suas propostas<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Homero Luis Alves de Lima utilizou especificamente na sua dissertação de mestrado para a análise do pensamento epistemológico da Educação Física. Como proposições da chamada vertente científica estão: a

Dessa maneira, as discussões acerca da identidade da Educação Física permanecem como uma constante no campo. Iniciadas em torno da década de 1980, tais discussões têm se modificado e ampliado suas matrizes teóricas, mas permanecem às voltas com as questões que teriam lhe dado o impulso inicial: a crítica ao pensamento moderno e a busca por legitimidade.

### *2.2.1 A busca de identidade/legitimidade: mapeando alguns caminhos seguidos pela educação física*

Ao se fazer uma analogia da relação entre a Educação Física e a Ciência com o casamento, Bracht (1999)<sup>10</sup> apresenta-nos uma visão tensionadora, isto é, a outrora desejada relação conjugal (*sui generis*) estaria sempre flertando com a crise. Se para alguns, somente o ‘casamento’ superaria a crise de identidade da Educação Física; outros enxergariam nesta estreita relação um potente combustível para um mal-estar, propondo que somente o ‘diálogo ilimitado’ na busca pelo melhor argumento oportunizaria, talvez, uma saída interessante.

O autor, desta forma, advoga para a Educação Física “uma relação com a ciência que é ao mesmo tempo de proximidade e de distanciamento. Isto significa que as identidades dos parceiros não se confundem. Só com esta condição a relação parece ser produtiva” (BRACHT, 1999, p. 11).

Vale destacar, ainda, que a presença de um terceiro elemento – o esporte – contribuiu para que houvesse maior ‘turbulência’ na relação. Com ele como ‘cupido’, o enlace matrimonial poderia se concretizar mais facilmente na perspectiva dos militantes do ‘empreendimento científico’. Não por acaso, o esporte moderno constituiu-se como fenômeno social, cultural e midiático de grande repercussão, o qual poderia funcionar, também, como um agente mistificador nesta discussão.

A popularização de algumas modalidades esportivas e a sua legitimação perante certa opinião pública ajudariam a cristalizar uma compreensão de que a prática pedagógica seria uma mera ferramenta de promoção, divulgação, além do

---

Ciência da motricidade humana (Manuel Sérgio); a Ciência do Movimento Humano (Jefferson T. Canfield); a Cinesiologia (Go Tani); e a(s) Ciência(s) do Esporte (Adroaldo Gaya). Das que fazem parte da vertente pedagógica estão: a cultura corporal de movimento e a prática pedagógica da Educação Física como eixo integrador (Valter Bracht); A Educação Física como ciência da prática: do “colonialismo epistemológico” à articulação de um campo dinâmico de pesquisa e reflexão (Silvio S. Gamboa); A Educação Física com a arte da mediação (Hugo Lovisolo); e A teoria da Educação Física como campo dinâmico de pesquisa e reflexão (Mauro Betti). Sabemos das limitações, assim, essa categorização foi utilizada somente com fins didáticos.

<sup>10</sup> O livro constitui-se como uma reunião de artigos publicados no decorrer da década de 90 do século passado.

início de um processo de formação de talentos, que em alguns momentos da história teve a ‘mão forte’ do Estado como disseminador dessa ‘ideologia’. O grande ‘apelo popular’ eclipsaria qualquer tentativa de crítica que objetivasse alguma ressonância na sociedade, no caso de uma prática de intervenção social como a Educação Física.

No entanto, para as questões acima levantadas, faz-se importante uma revisão histórica do campo da Educação Física no Brasil. Após evidenciar a presença de métodos amparados pelas ciências biológicas bem como a influência do mundo militar, até a década de 60, ocorreu o que pode ser considerado uma ‘despedagogização’ da Educação Física com o advento do esporte como eixo norteador. “A partir de 1970, a EF é colocada de modo planejado e explícito a serviço do sistema esportivo, desempenhando papel de base da pirâmide, sistema esse que possuía como culminância a alta performance esportiva” (BRACHT, 1999b, p. 21). Dessa forma, o autor já indicava a multidisciplinaridade do campo, isto é, a presença das mais diferentes áreas e disciplinas, tema que notadamente ainda é alvo de muitos debates, como no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), o qual, de acordo com Silva (2007), aglutina profissionais no intuito de potencializarem a pesquisa científica no campo.

Na década de 70, “já se instalara a relação de simbiose (parasitismo) entre o esporte e a Educação Física, já se havia consolidado a esportivização da Educação Física” (BRACHT, 1999b, p. 59). A partir daí, “a comunidade acadêmica da Educação Física busca legitimidade no âmbito das organizações vinculadas à pesquisa científica. Ela reivindica cursos de pós-graduação e recursos para o financiamento de pesquisa científica, etc (BRACHT, 1999b, p. 60)”.

O campo da Educação Física é permeado, nas décadas de 70 e 80, por profissionais de diferentes áreas. Este é pluridisciplinar: médicos, psicólogos, sociólogos, professores de Educação Física, etc. Alguns profissionais, após fecundo debate pedagógico no Brasil, nas décadas de 1970 e 80, começam a levar seus estudos para a interface com as ciências humanas e sociais, especialmente na abrangente área da Educação.

A partir do final da década de 80 houve uma crescente presença de estudos sobre a forte influência das ciências humanas e sociais, com a titulação de muitos mestres e doutores nestes campos, mas com formação inicial em Educação Física. Como parte importante desse processo, registra-se um marco histórico com o

lançamento do livro de João Paulo S. Medina (1983), intitulado *Educação Física cuida do corpo e... mente*, que desencadeou a chamada ‘crise’ da Educação Física.

Nessa busca por identidade e legitimidade, há aqueles que trataram/tratam de investir em diferentes perspectivas; podendo ser feita, tal como Lima (1999), a separação entre os que permanecem buscando uma ‘saída’ por meio de uma dita *vertente científica* e aqueles que a almejam pela via do que se pode denominar de *vertente pedagógica*. O mesmo autor ainda nos indica que o campo da Educação Física culminou de uma dita ‘crise político-ideológica’, na década 1980, para uma “crise epistemológica” nos anos 1990 (LIMA, 1999).

O que se convencionou chamar de vertente pedagógica é assim denominado por tomar “como objeto de reflexão a EF propriamente dita, em que sobressaem as preocupações educacionais ou pedagógicas” (LIMA, 1999 p. 74-5). É preciso salientar ainda que é característica comum das teorias/propostas que compõem essa vertente, o desejo de uma

[...] unidade de conhecimento, de construção de uma ‘Teoria Geral da Educação Física’, seja ela arquitetada a partir da idéia de um ‘objeto comum’ (Gamboa) ou de ‘problemática teórica compartilhada’ (Bracht) ou ainda em termos de interdisciplinaridade (Gamboa; Betti) (LIMA, 1999 p. 13).

Identifica-se, nesse processo, uma ‘repedagogização’ do discurso acadêmico no campo da Educação Física. O uso da expressão ‘repedagogização’, parte do entendimento de que, tal como nos mostra Paiva (2004), a Educação Física, historicamente, estivera ligada à perspectiva educacional, justificando a ideia de retorno:

É importante marcar que, apesar da multiplicidade de sentidos, existe uma característica que parece comum tanto nos autores do século XIX (SPENCER, 1886; BARBOSA, 1946) como nos historiadores da educação física que sobre ela escreveram um século depois: o reconhecimento de que a “educação física” sempre esteve ligada a questões educacionais e, num certo sentido, pedagógicas. Essa constatação permite argumentar que é essa disposição para o educacional e o pedagógico que vai permitir e favorecer o seu processo de escolarização. Temos, então, que a escolarização de uma “educação física” não parece ser nem casualidade nem coincidência, mas um dos elementos que corroboram na construção de uma especificidade. Dito em outros termos, o processo de escolarização de uma *educação physica* parece ter sido um dos

elementos que concorrem para o engendramento do campo” (PAIVA, 2004, p. 64).

Vai se tornando cada vez mais visível uma das mais latentes dicotomias da Educação Física: o embate epistemológico, além do ideológico, entre as ciências naturais e ciências humanas e sociais.

É a partir da década de 1980 que a atividade epistemológica ocupa a comunidade acadêmica da Educação Física, problematizando o modelo que estava dado naquele período, como identifica Fensterseifer (1999). A relação entre a atividade epistemológica e a Educação Física é explorada em outro texto do mesmo autor e indica que se deve pensar na:

(...) noção de processo que acompanha algo que está vivo, que se repõe sempre que novas discursividades se colocam no âmbito de nossa área; tanto por aqueles que inauguram temáticas, quanto por aqueles que as relêem sob novas lentes teóricas ou novos paradigmas. Tarefa hermenêutica interminável enquanto houver intérpretes dispostos a interferir no debate (FENSTERSEIFER, 2006, p.31).

A presença hegemônica das ciências naturais, tendo o esporte como principal ‘objeto’ de estudo, teria legitimado academicamente a Educação Física e, ao mesmo tempo, não se desprenderia da Educação Física como disciplina escolar, pois daria, por outro lado, uma legitimidade social. Estaria criada, então, a dualidade da Educação Física diante da impossibilidade da realização do casamento – seja por ainda estar filiada às ciências-mãe (fisiologia, psicologia, sociologia, etc.), seja pela concepção ingênua de tentar identificar um objeto por meio de um simples recorte da realidade. Para Bracht,

[...] a EF não é uma ciência. No entanto, está interessada na ciência, ou nas explicações científicas. A EF é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento. Ou seja, nós, da EF, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico (BRACHT, 1999b, p. 32-3).

Ao tentar demarcar o saber próprio da Educação Física, Bracht considera, baseado no seu levantamento do que foi produzido no campo a esse respeito, que haveria três concepções do objeto da EF. A primeira seria a atividade física e/ou denominações semelhantes, na qual o desenvolvimento da aptidão física teria papel

central, evidentemente apoiado por referências teórico-conceituais provenientes das ciências biológicas. Uma segunda perspectiva traz o movimento humano, movimento corporal, a motricidade humana ou movimento humano consciente, como eixo que defende a importância do desenvolvimento integral da criança, com a presença marcante da psicologia da Educação. Essa concepção contribuiria, também, na visão do autor, para a despolitização do campo:

As duas definições, ou melhor, construções do objeto da EF, tratadas até aqui (biologia/psicologia do desenvolvimento), permitem ver o objeto não como construção social e histórica e, sim, como elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro política e ideologicamente, características que marcam, também, a concepção de ciência onde vão sustentar suas propostas (ibid. ibidem, p. 44-5).

O autor advoga para uma terceira caracterização do saber – a cultura corporal de movimento como eixo central – uma ambiguidade entre o discurso e a prática. Se as duas anteriores fazem uma opção preferencial pela prática já que essa seria a única a repercutir verdadeiramente no educando, a última considera algo ainda insuperável, na escolha de um dos lados. A partir disso, Bracht entra em duas searas que são dilemas universais da ciência e duas situações que permeiam esse debate: a relação natureza-cultura e a crise da racionalidade científica. Na difícil superação dessas questões, no campo da Educação Física, encontraria na ‘razão comunicativa’ de Jürgen Habermas um escopo mais abrangente pela necessidade de outras dimensões do saber, sobretudo pelo imperativo do diálogo (desde que não seja de surdos).

A procura de um ‘objeto científico’ se tornou condição prioritária da constituição do campo enquanto ciência/disciplina acadêmica. Alguns autores, no furor de buscar reconhecimento junto à comunidade acadêmico-científica, optam por um recorte da realidade empírica, no caso, o movimento humano. Bracht indica a necessidade da prática pedagógica se tornar o foco do campo, (considerando que o objeto não está dado na realidade). Já que as diferentes disciplinas, ou seja, as distintas abordagens formam diferentes objetos, a intenção pedagógica poderia ser, na visão do autor, uma forma de eixo integrador dessa celeuma.



A ausência de clareza continuaria sustentando a fragmentação do campo Educação Física, onde haveria muito mais multidisciplinaridade do que interdisciplinaridade:

É comum ouvir que o esporte ou/e o movimento humano são tão complexos que exigem um tratamento interdisciplinar ou 'crossdisciplinar'. Ora, isso é permanecer no âmbito de uma visão empirista. O movimento humano ou o esporte não exigem por si só tratamento interdisciplinar, nós é que podemos problematizá-lo de modo exigir tratamento interdisciplinar e isso está na dependência dos interesses norteadores do conhecimento (ibidem, p. 72).

Com o objetivo de fazer uma avaliação crítica no Brasil, Valter Bracht (1999a) se vale especial e detalhadamente de três obras: Francisco Sobral (1992); Adroldo Gaya (1994) e Fernanda Paiva (1994). Esse detalhamento demonstra, de forma inicial, quatro características: 1) as investigações estão atreladas às ciências mães; 2) fragmentação em subáreas; 3) predominância das concepções empiristas e objetivistas (ciências Naturais); 4) crescimento dos estudos discursivos e subjetivistas (fenomenologia-hermenêutica e materialismo histórico dialético).

Além disso, Paiva (1994) chama a atenção para o maniqueísmo que se instaurou, em determinado momento, entre um objetivismo empirista ingênuo e um discurso hiperpoliticado na década de oitenta<sup>11</sup>. Por sua vez, Bracht (ibidem) reivindica a crítica necessária ao predomínio de um modelo teórico-metodológico, empírico, analítico, mesmo ressaltando as pressões de caráter político, mercadológico e social que existem. O autor reitera, ainda, a importância da interdisciplinaridade que teria validade a partir do instante que assumisse a prática pedagógica como fio condutor de todo esse processo sabidamente complexo:

A Educação Física (ou pedagogia, onde o esporte é um dos temas) oferece uma problemática teórica que pode ser tratada também cientificamente; essa problemática exige exercício/tratamento interdisciplinar, tanto entre diferentes disciplinas científicas, quanto entre as diferentes racionalidades (BRACHT, 1999b, p. 95).

---

<sup>11</sup> Como, aliás, já foi aqui por nós abordados com base em Homero Luis Alves de Lima (1999). Essa polarização gerou um debate que contextualizava um momento político vivido, onde o País havia sofrido com mais de vinte anos de ditadura-militar.

Em meio à discussão epistemológica, a crítica da razão científica ocorre sem cair no relativismo absoluto, numa radicalização da democracia e da pluralidade. Apesar de se considerar importante o que se denomina 'pensamento pós-moderno' e mesmo na utilização de outras racionalidades, como no caso de Habermas na importância do diálogo, a ausência total de hierarquia e de parâmetros não seria o caminho para a resolução do problema da falta de comunicação entre as partes, no campo Educação Física:

Ciências do desporto! Pois bem, a qual cientificidade se ligam ou querem se ligar essas ciências? Abrir-se-ão as ciências do desporto à possibilidade de ampliação do conceito de razão, abarcando a racionalidade estético-expressiva e a prático-moral, para falar com Habermas? (ibidem, p. 97).

Na esteira das reflexões e tentativas de delimitação do objeto do campo Educação Física, Calegari (1999) levanta uma série de questões e busca as lacunas e contradições que procuram colocar em 'maus lençóis' a teoria de que a Educação Física deveria ser entendida como Ciência da Motricidade Humana (CMH). Os paradigmas dessa teoria foram formulados e apresentados por Manuel Sérgio (1985; 1986; 1991; 1994) que vincula a EF às "ciências do homem", na busca pelas lacunas e contradições da mesma.

Entre as principais questões levantadas por Calegari (1999) estão as interrogações acerca do objeto de estudo e da filiação epistemológica da tese da CMH. No tocante ao objeto, mencionam-se a dificuldade e a ingenuidade de se delimitar apenas por meio de um recorte da realidade, incorrendo no mesmo erro outrora apontado. Por outro lado, absorve conceitos de duas vertentes consideradas antagônicas: o paradigma de pós-modernidade de Boaventura Souza Santos (1988), que pode ser considerado com todos os perigos dessas classificações como 'pós-moderno' e uma leitura do marxismo de Louis Althusser. Diante disso, Calegari (1999, p. 113) demarca suas dúvidas para que a tese da CMH possa se legitimar ainda mais:

Para a aceitação da tese da Ciência da Motricidade Humana tornam-se necessários esclarecimentos e/ou respostas a questões respeitantes, por exemplo, à sua especificidade, à sua filiação epistemológica, à sua relação com outras "ciências" e com a prática pedagógica de Educação Física e às suas necessidades e

possibilidades. Essas questões foram levantadas durante o decorrer do trabalho e acreditamos que são questões geradoras de dúvidas e impasses que comprometem o/a surgimento/afirmação da CMH.

Com o objetivo em responder a algumas questões pertinentes à discussão epistemológica da Educação Física, endereçadas por Mauro Betti, quando de um artigo que analisa a produção sobre este tema no campo. Bracht se atem a três indagações fundamentais para o esclarecimento acerca do que realmente se propõe. Entende que a problemática central da Educação Física é o “movimentar-se humano e suas objetivações culturais na perspectiva de sua participação/contribuição para a educação do homem” (BRACHT, 1999, p. 118).

Betti (1996), por outro lado, argumenta que Bracht, em suas proposições, não consegue superar a velha dicotomia entre ciências naturais e ciências humanas/sociais, uma vez que, ao se posicionar como militante da segunda, acaba negligenciando a capacidade de mediação. Procura também apontar insuficiências na tentativa do autor em utilizar conceitos da filosofia no intento de refletir sobre a EF, assim como destaca que Bracht estabelece uma hierarquia entre prática pedagógica e conhecimento científico, optando – claramente – pela primeira.

Como resposta, Bracht (1999b) salienta primeiramente que, se há debate acerca das limitações de compreensão da realidade de procedimentos teórico-metodológicos como o positivismo, deve-se muito aos debates propostos no campo das ciências humanas e sociais. Considera-se vital, portanto,

[...] tomar posição e com fundamento racional, diga-se de passagem, porque o que campeia são posições assumidas com base em vinculações meramente emocionais, político-partidárias, ou então que se situam no plano da doxa ou do senso comum (BRACHT, 1999b, p. 123).

Bracht (1999b, p. 124) defende, ainda, que a EF, enquanto prática pedagógica, necessariamente “envolve a dimensão ético-normativa, para que a ciência (ou a racionalidade científica) possa lhe fornecer a fundamentação necessária, é preciso, ou complementar o conhecimento científico com a filosofia”. E complementa com um ponto nevrálgico de sua proposta para uma compreensão menos reducionista no campo da Educação Física:

Esse é o projeto conhecido de J. Habermas, o da razão comunicativa. Mas, a base para tal empreendimento é a superação do paradigma científico centrado na relação sujeito-objeto, a favor do paradigma da linguagem (a partir da virada lingüística operada pela a filosofia analítica e pela hermenêutica), que se constitui em base do conceito de razão comunicativa (ibidem, p. 124).

Assim, o autor compreende que não houve uma simples escolha entre prática pedagógica e conhecimento científico, pois entende a prática pedagógica como definidora da identidade da Educação Física, isto é, seria uma prática social de intervenção imediata – algo que considera incontestável – e eliminaria, portanto, qualquer tipo de antagonismo com a ciência:

Por que para nós a questão não se apresenta como alternativa? Porque toda prática social, principalmente aquela com características de prática pedagógica, exige um suporte teórico que não pode prescindir do saber científico para fundamentar as decisões com as quais está constantemente confrontada (ibidem, p. 126).

Na discussão da relação entre a ciência e a política e seus desdobramentos e questionamentos para o campo da Educação Física, após a superação do velho mito da neutralidade política nas ciências naturais, as pesquisas são feitas por sujeitos/históricos que não conseguem se abster totalmente de suas intenções políticas, por mais prosaicas que sejam. “O liberalismo irônico” de Richard Rorty, por exemplo, preconiza que a radicalização da democracia em que todas as concepções, abordagens e visões científicas têm seu valor, buscando não desamparar os grupos minoritários e não hegemônicos, ainda que sem considerar profundamente todos os riscos de um relativismo desta natureza e profundidade.

No entanto, mesmo ao se considerarem os aspectos profícuos nessa reflexão, como profundo apreço pela democracia, Bracht apresenta Demo (1998) na discussão das assertivas Habermasianas, em que a democracia não é vilipendiada, embora, o relativismo absoluto seja constantemente criticado. De certa forma, o autor condensa suas ideias gerais nessa ilustrativa passagem:

Os defensores dessa posição não abdicam da idéia de uma unidade possível ou de um consenso possível, que está, porém, submetido ao princípio do permanente questionamento e autoquestionamento. A idéia aqui é de que os acordos em torno das regras que regem o

campo devem ser resultado de um processo comunicativo que busca os melhores argumentos, mas que os entende como necessariamente provisórios (comunidade ilimitada de comunicação) (BRACHT, 1999b, p. 139).

Considera-se, portanto, que o debate instalado naquele momento histórico, extremamente enriquecedor para o período posterior, questionaria o marco do pensamento moderno, numa discussão de cunho epistemológico. A reivindicação à crítica necessária ao predomínio de um modelo teórico-metodológico empírico analítico ressalta as pressões de caráter político, mercadológico e social que existem. Esse *lobby* jamais poderia ser descartado em uma análise com certo rigor. Assim, reitera-se, a posteriori, a importância da interdisciplinaridade que só teria validade a partir do instante em que assumisse a prática pedagógica como fio condutor de todo esse processo sabidamente complexo.

Para Silva (2006, 2007), a riqueza da produção de conhecimento relacionada à Educação Física reflete-se nos doze grupos de trabalho, existentes no interior da entidade científica deste campo - o CBCE – e por conta desta complexidade, não é desejável a ruptura interna nem sua consequente homogeneização. Reduzir a Educação Física a apenas uma dessas abordagens poderia ser um retrocesso, pois eliminaria o debate interno, não valorizaria o conhecimento que vem sendo construído e, especialmente, se tornaria mais distante da complexidade existente na realidade das manifestações humanas.

A ânsia empreendedora (sem ofensa aos 'neoliberais'), no caso dos que vislumbraram um recorte da realidade passível de ser objetualizado no campo da Educação Física (o movimento humano seria o mais comum), tem, como apresentamos sinteticamente nesse tópico, uma dura oposição de Valter Bracht. Tal posicionamento se deve à crítica em relação à racionalidade tradicional<sup>12</sup> e ao entendimento de que é preciso apontar novas formas de abordagem que possam contemplar dimensões antes negligenciadas, sem cair na tentação do relativismo puro<sup>13</sup>:

É preciso considerar os limites da própria racionalidade científica, quanto ao fornecimento dos fundamentos de nossa prática. Como

---

<sup>12</sup> Ainda que veja na racionalidade iluminista condições de interpretações importantes no “campo” sem descartar, então, novas formas de abordagem (como Habermas). Essa discussão será apresentada no tópico seguinte.

<sup>13</sup> Essa discussão, que é a da modernidade e da pós-modernidade, será apresentada no tópico seguinte.

sabemos, a prática pedagógica envolve sempre uma dimensão ética de caráter normativo, ou seja, se a ciência se atém ao fático, a prática pedagógica opera também no plano do contrafático (do dever-ser). Outra dimensão importante presente no âmbito pedagógico é a dimensão estética. Sem me alongar no assunto, diria que o teorizar na EF precisa ultrapassar as limitações da racionalidade científica, para integrar no seu teorizar/fazer a dimensão do ético e do estético. (BRACHT, 1999b, p.39)

As colocações de Bracht, acima expostas, são fortemente influenciadas por um movimento (pós-crítico) iniciado, por volta da década de 1990, no campo da Educação. Movimento esse que atingiu a Educação Física e que tratou de questionar os pilares fundamentais da modernidade como projeto, entre os quais, o principal é a centralidade da razão. É fundamental salientar que esse novo momento da teorização no âmbito da Educação (Física), que teve forte influência nas críticas endereçadas ao empreendimento científico, vai repercutir sobre os próprios princípios basilares da pedagogia crítica<sup>14</sup>; que pondera sobre a busca da cientificidade.

Com as críticas que começam a ser endereçadas, por volta da década de 1990, à teoria marxista (teoria basilar da pedagogia crítica), os debates sobre a teorização pedagógica passam a ser mais diversificados. Por um lado, há no Brasil o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, baseada nos pressupostos teóricos da Escola de Frankfurt; em contrapartida, há um movimento pautado em autores como Derrida, Foucault, Deleuze e Guatarri, denominado como *pós-crítica* (BRACHT; ALMEIDA, 2006).

Autores comumente classificados em uma perspectiva pós-estruturalista gerariam o que Bracht e Almeida denominam de pedagogia pós-crítica. Pois, identificam sua gênese na chamada 'crise da modernidade', propiciada, entre outros fatores pela frustração perante as promessas não cumpridas da modernidade. Dentre elas, destaca-se o desejo de formação de um ser humano emancipado e autônomo, entre outras coisas, pela via da razão e da ciência. Propósitos esses que parecem estar distantes de serem concretizados, ao atentar-se para toda a submissão humana aos interesses do capital, bem como para a insuficiência da ciência perante a política em solucionar problemas como a fome, o genocídio, as guerras, a destruição da natureza, dentre outros.

---

<sup>14</sup> A repercussão sobre a pedagogia crítica é decorrente do fato da teoria que lhe faz fundo, a marxista, ser uma expressão da modernidade e crente, em grande medida, na ciência, no progresso.

Além disso, a perspectiva cientificista de que objetividade e neutralidade são possíveis, a qual é acompanhada de uma concepção do mundo (e do ser humano) como previsível, ordenado, mecânico, regido por 'leis', não pôde ser sustentada.

É relevante ainda a tirania “de uma racionalidade instrumental que toma os problemas práticos como assuntos técnicos, ilusão da ‘realidade objetiva’, sobre a qual o indivíduo não exerce nenhum controle, ocasionando a perda da capacidade dos indivíduos de refletirem sobre suas situações” (FENSTERSEIFER, 2001 p.126).

O diagnóstico da crise impele a compreensão de que a complexidade do real e a diversidade humana necessitam de outras formas de racionalidade que se ponha a negar aquilo que é moderno – tal como tem sido feito pela perspectiva pós-moderna. Ainda que não se tenha um consenso a respeito do que seja pós-moderno/pós-modernidade (doutrina ou teoria filosófica; tendência cultural; novo período histórico), visto os diferentes enfoques, abordagens, autores, essa foi caracterizada por Eagleton, como:

(...) uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do Iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação às idiossincrasias e à coerência de identidade (...) (EAGLETON, 1998 p. 7).

Assim, como uma perspectiva antimoderna, essa trata de afirmar que a razão está fadada ao fracasso e que por isso deve ceder espaço ao corpo. Ganham importância a experimentação, a espontaneidade, o hedonismo e o particularismo ético. O aumento da velocidade da produção e do consumo que se remetem a um ideário de volatilidade; a ausência de uma perspectiva de passado e futuro, restando apenas o presente; a inserção da cultura no processo de valoração econômica propicia a renúncia as metanarrativas – como a de emancipação do sujeito racional, própria do pensamento moderno – em benefício de um consenso que é local, momentâneo. A organização em classes sociais não é mais um modelo vigente e é

preponderante às sociedades anônimas, divididas em categorias étnicas, de gênero, entre outras (FENSTERSEIFER, 2001)<sup>15</sup>.

O discurso da pós-modernidade tem feito ecos na Educação Física – basta ver os trabalhos presentes no Grupo de Trabalho Temático de Epistemologia das últimas três edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE'S (2003, 2005 e 2007) – as quais lançam, por um lado, dúvidas sobre a pertinência da pedagogia crítica (a qual tem suas raízes, como já dito anteriormente, no pensamento moderno) e atentado para a necessidade do campo partir para um investimento novo, em uma pedagogia pós-crítica (NOGUEIRA, 2003). E, por outro lado, mesmo reconhecendo os problemas da modernidade, são feitas críticas ao discurso da pós-modernidade como ideológico e condescendente com os interesses do capital e se permanece apostando nos princípios modernos, ainda que revisitados (FENSTERSEIFER, 2001; BRACHT, 1999b; 2003).

Faz-se aqui necessário salientar, a partir de Rouanet (*apud* FENSTERSEIFER, 2001), que o sentimento/consciência de ruptura não é sinônimo de uma ruptura real; e que essa ótica pós-moderna pode ser entendida como um desejo de ruptura frente ao mal estar que a modernidade e suas deformações proporcionam. Talvez, por isso, a perspectiva pós-moderna não diz sobre o novo, mas restringe-se em questionar o velho (FENSTERSEIFER, 2001).

A respeito do discurso da modernidade *versus* pós-modernidade, Bracht (1999; 2003) vem indicando que na busca por um novo significado de corpo que supere a visão moderna desse – a qual tem servido de base para a EF (moderna) – é preciso estar atento em que medida as novas leituras (a contingência, a incerteza) não estão sendo efetivamente produzidas e apropriadas para a legitimação da ‘nova ordem’ (mundial). Uma ‘desatenção’ para com isso que se deve, em grande medida, à negação em relação a uma visão da totalidade defendida pelo pensamento pós-moderno.

Destaque-se ainda que “há hodiernamente pouca compreensão sobre como os grupos sociais desfavorecidos e/ou subordinados se mobilizam com o intuito de

---

<sup>15</sup> Em que pese, tal como já dito, que há uma ampla gama de tendências teóricas e filosóficas que compõem essa perspectiva, e que essas apresentam grandes diferenças entre si, Bracht e Almeida (2006) identificaram duas grandes tendências: “a primeira admite as aporias da modernidade, mas ainda confia nas capacidades da razão de construir um projeto emancipador da humanidade, desde que resgatando alguns ideais do Iluminismo, só que agora reavaliados (...) A outra tendência, guardadas as nuances entre si, leva até as últimas conseqüências os pressupostos do questionamento pós-moderno e sua agenda, por estes efetuarem uma reviravolta nas noções epistemológicas da modernidade e das idéias que a acompanharam, o que acaba por colocar em xeque as categorias (modernas) até então nevrálgicas ao campo da educação” (BRACHT, ALMEIDA, 2006 p. 22-3).



não apenas participar da história como objetos, mas também – e principalmente – como agentes/sujeitos da sua história e da dos outros” (ALMEIDA, 2003, p. 3). Em que se pese, além disso, faz sentido falar em “pluralidade genuína [tal como defende a perspectiva da pós-modernidade], quando existem condições materiais para todos os seres humanos exercerem com liberdade sua autonomia, uma vez que assim viverão naturalmente suas histórias de maneiras distintas” (EAGLETON, 1998 p. 69-70).

Se o pensamento moderno e/ou a racionalidade tradicional, por meio de seus modelos teórico-metodológicos, não tem dado conta de resolver os impasses da Educação Física, e o que se convencionou em chamar de ‘agenda pós-moderna’, Wood (2003) poderia nos levar, de certo modo, ao perigo de um relativismo absoluto; como o campo da Educação Física tem lidado com essa aparente aporia?

Bracht (1999b) tem sugerido que a proposição da teoria de J. Habermas se estabeleceria como uma vertente em busca de novas racionalidades: especificamente a sua teoria da ‘razão comunicativa’<sup>16</sup>. Nessa perspectiva, trata-se não de primar por um irracionalismo, perante a instrumentalidade e os consequentes limites da razão, tal como tem feito a perspectiva pós-moderna, mas sim criticar a razão pela própria razão e acreditar nos princípios da modernidade – sobretudo em sua virtualidade emancipatória –, mas não se iludir com suas promessas redentoras (FENSTERSEIFER, 2001).

No entanto, considerando que a ‘reflexividade’/crítica da razão é já feita por uma perspectiva moderna, vale aqui levantar algumas questões sobre a posição da pedagogia crítica em meio a todos esses embates (moderno e pós-moderno). De acordo com Bracht e Almeida (2006, p. 40), “não há nada de crítico no fato de a pedagogia crítica estar em crise, principalmente quando se constata que a crise se mostra essencialmente crítica, argüindo, à maneira da modernidade, pelos seus fundamentos num esforço incessante de autocrítica”.

Assim, de acordo com os mesmos autores (2006),

---

<sup>16</sup> De acordo com Habermas, a expressão ‘razão comunicativa’ refere-se a um conceito mais amplo de razão, do qual fazem parte as dimensões prático-morais e estético-expressivas, bem como a cognitivo-instrumental. A modernidade foi promotora, entre outras coisas, pela liberação do potencial da ‘razão comunicativa’, bloqueada até então pela religião e por visões de mundo tradicionais. Todavia, problemático foi, porém, com a modernização houve também a perda de liberdade ocasionada pelo aumento da burocratização – impulsionada pelo estado e pela economia –, havendo assim o domínio da racionalidade instrumental, a qual colonizou o ‘mundo da vida/vivido’ (família, escola, etc), produzindo a perda da razão e da autonomia. Dessa maneira, a razão foi reduzida à sua dimensão instrumental e alijada dos aspectos práticos-políticos e estético-expressivos, pertencentes à razão comunicativa (FENSTERSEIFER, 2001).

apesar de todas as dificuldades e ambigüidades associadas ao engajamento crítico num projeto de renovação da escola, nele inserida a educação física, cremos que esse compromisso será crucial para fazer com que os atuais tempos de incerteza avancem em direções democráticas e mais progressistas. Ganha força, assim, a idéia de que a crise e a resultante incerteza de saber como seguir no caminho certo ou verdadeiro é destinada a reinventar a realidade (nesse caso da pedagogia crítica), sendo a crítica radical destruição criativa (BECK, 1997). Precisamos, desse modo, continuar pensando “com” as tradições críticas presentes no âmbito da educação (física), mas “atravessando-as”, sendo exatamente essa questão da simultaneidade que pode produzir novos *insights* e novas ações críticas. (BRACHT; ALMEIDA, 2006, p. 52).

Nesse caso, parece ser profícuo continuar investindo em uma pedagogia crítica, atentando para a “construção de um novo instrumental teórico que possa superar o ‘anacronismo’ e enfrentar criticamente as novas condições societárias” (BRACHT; ALMEIDA, 2006).

Nossa intenção nessa parte do trabalho foi abordar, de forma exploratória, alguns caminhos em busca da legitimidade e identidade acadêmico-científicas feitas pela Educação Física e que compõem o atual debate no campo. Alguns intelectuais refletiram sobre o assunto, na medida em que ao mesmo tempo se constituía uma discussão de cunho epistemológico para tentar dar conta dessa celeuma.

Com o apoio de grandes esforços materializados em pesquisas, especialmente os de Homero Luis Alves de Lima, Paulo Evaldo Fensterseifer, Valter Bracht – esse também com Felipe Quintão de Almeida – foi possível apresentar de um modo mais objetivo e fundamentado como o campo pensa o próprio campo. Se o projeto de transformar a Educação Física em ciência não teve (ainda), nas diferentes perspectivas, o êxito esperado, podemos apreender dessa discussão o quanto houve de avanço em termos de crítica às proposições, sobretudo pela boa interlocução com diferentes matrizes teóricas críticas das ciências humanas e sociais (Bauman, Foucault, Giddens, Habermas), por exemplo, que estão sendo realizadas.

A *neomodernidade* ou a razão comunicativa como uma releitura do projeto iluminista recebe a ‘acusação’ de reproduzir os mesmos equívocos que condena. O discurso da ‘agenda pós-moderna’, por outro lado, seria taxado de relativista, em que tudo valeria para contemplar as minorias em detrimento do melhor argumento. Não por acaso o empreendimento científico carrega suas crises e seus dilemas.

Como não era compromisso desse capítulo em estabelecer uma ‘receita’ de ordem prática para o campo da Educação Física, buscamos aqui o estabelecimento de ‘rotas alternativas’ na perspectiva de se refletir sobre a construção de nosso próprio campo de atuação.

Comprometidos com o debate solidário de discussões calorosas e pertinentes ao enriquecimento teórico e crítico do campo, retomamos a metáfora dos vizinhos da Educação Física, iniciada na introdução deste tópico.

Assim, percebe-se como esses ‘Vizinhos’ deram/dão vozes à Educação Física, porém, acabamos nos fechando em nossa própria casa (Educação Física), ou pior, construímos vilas entre esses ‘Vizinhos’. Um condomínio fechado do saber (literalmente fechado), com todas as tecnologias de segurança anteriormente citadas que dificulta a entrada de outros conhecimentos, assim, ficamos isolados, dentro de nossa própria cerca.

Com tantas proteções, acabamos nos cercando e apenas apreendemos uma realidade. Portanto, quando nos oportunizamos saber sobre os conhecimentos de outros ‘Vizinhos’, isso ocorre apenas através dos seus ecos que ultrapassam as nossas cercas e muros, com a propagação das ondas sonoras ao vento. Os conhecimentos sobre os nossos vizinhos passam a ser mediados por um contato (sem contato), o qual compreende superficialmente os conhecimentos de nossos vizinhos, intermediados somente pelas suas vozes (ou, pior, ecos de suas vozes) que chegam até nós.

No entanto, nossa concepção acerca de tais cercas (agora teóricas) sustenta a possibilidade de não compreendermos a realidade a partir das sombras (vozes) de nossos ‘Vizinhos’, que ultrapassam as barreiras da nossa cerca e nos atingem em nossa casa. Nesse caminho de mão dupla, o que sabemos não é mais que “um pedaço de um pedacinho de uma parte de um pedaço” da realidade. Tal realidade, para ser melhor compreendida, necessita de muitos outros conhecimentos, mas as cercas limitam tal compreensão.

### III - AS DISCUSSÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 E AS TENSÕES SENTIDAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo compreende as discussões na Educação Superior e as tensões vividas na constituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, no decorrer da década de 1990.

#### 3.1. Educação Superior e formação profissional em Educação Física: elementos de análise

Apesar de toda a euforia pós-abertura política e social, há algumas questões pertinentes no debate sobre a Educação Superior e formação profissional, como nos evidencia Corbucci (2004, p. 678):

Curiosamente, os diversos avanços nos campos político e social, inseridos na nova Constituição, foram instituídos sob um contexto de retração da atividade econômica, que resultou na redução da capacidade de investimentos do Estado em todas as áreas e, em particular, na educação superior. Com isso, interrompe-se o processo de expansão física da rede federal de ensino superior que estava em curso até o final da década de 1970.

Diante deste cenário, a educação superior nos programas de governo dos anos de 1990, em sentido com o projeto de modernização, estabelecida já no primeiro governo democrático após a recessão do regime militar, ficaria a cargo das instituições de ensino superior para a formação de expedientes humanos e subsidiar a demanda do mercado mais competitivo, na expectativa do Brasil se inserir no chamado Primeiro Mundo.

Entretanto, segundo Corbucci (2004), esse projeto modernizante, de orientação neoliberal, não continha,

[...] segundo o Movimento Docente (MD), uma proposta clara para a educação superior brasileira. O MD também ressaltava que, além de cortar gastos destinados ao setor, o governo federal estava suprimindo diversas conquistas trabalhistas, frutos de anos de diálogo com os dirigentes do Ministério da Educação (MEC) (CORBUCCI, 2004, p. 679).

Em função do distanciamento entre as reivindicações em benefício do avanço das políticas educacionais e do projeto do governo, sobrava ao Movimento Docente garantir as conquistas passadas de mobilizações e negociações. Tratava-se, pois, de resistir ao processo de sucateamento da educação pública (ANDES, 1990, *apud* CORBUCCI, 2004).

Assim, os anos 1990 representaram para a educação superior brasileira um momento de reorganização ou um alinhamento deste sistema de ensino aos padrões ditados pelo mundo economicamente globalizado. A educação superior passou a enfrentar desafios de estruturação, de definição - enfim, de identidade. Nossa intenção é discutir a reestruturação curricular em decorrência da legislação que teve o objetivo de promover a chamada flexibilidade curricular na organização acadêmico-pedagógica das IES.

O modelo de reforma universitária que foi construído pelas políticas públicas desde o primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso teve por base três princípios fundamentais: flexibilidade, competitividade e avaliação, além de políticas de diversificação e diferenciação de IES e de cursos de graduação.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN de 1996, lei que trouxe alterações para a educação superior no Brasil, configura-se uma nova possibilidade de reorganização institucional nas IES por força de direcionamentos legais para os cursos de graduação.

No que se refere à autonomia didático-científica na educação superior, sua regulamentação surge antes da promulgação da nova LDB, já em 1995, com a Lei nº 9.131/95 que confere à Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação competência para “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério de Educação, para os cursos de graduação”. A expressão ‘diretrizes’ aparece no artigo 53 da LDB de 1996, o qual se refere ao exercício da autonomia, assegurando às universidades as atribuições de “criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior” e, no inciso II, recomenda atenção para as diretrizes gerais que estruturariam os currículos universitários.

Os desdobramentos legais para a reorganização curricular dos cursos de graduação das IES seguiram um longo e complexo caminho de acordos legislativos, até chegarem às diretrizes curriculares para cada curso. Esse assunto será discutido a seguir.

No ano de 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Ensino Superior (CES), estabeleceu a orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, no Parecer CNE/CES nº 776, que, para “assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, às diretrizes, devem observar os seguintes princípios”:

1) garantir às instituições de ensino superior (IES) ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;

2) indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão esses currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, que não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;

3) evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;

4) incentivar sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas no mesmo programa;

5) estimular práticas de estudo independente, visando à progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;

6) encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; e

7) fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão.

Lançado em 1997, o Edital nº 4 da Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC estabeleceu modelos de enquadramentos para as propostas de diretrizes curriculares, de modo que, a partir de sugestões vindas das IES, fosse possível se estabelecer a discussão sobre o tema e elaborarem-se as diretrizes.

Na sequência dos encaminhamentos legais para as diretrizes curriculares, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), em seus objetivos e metas, estabeleceu, em âmbito nacional, diretrizes que assegurassem a flexibilidade dos currículos da graduação.

Considerando que a legislação e as discussões pertinentes às diretrizes provocaram diferentes situações de entendimento sobre o assunto, o CNE/CES emitiu o Parecer nº 583, de 4 de abril de 2001, em que propõe uma orientação comum para o assunto e esclarece que tais orientações são “referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios” - não se confundindo, portanto, com as próprias diretrizes. Foi uma tentativa da Câmara de Ensino Superior para promover uma orientação comum a todas as áreas de conhecimento, garantindo minimamente alguns pontos que as diretrizes deveriam contemplar. Tratava-se de inserir a dinâmica de uma flexibilidade curricular nas IES.

Afinal, o conceito básico da flexibilidade curricular estava contemplado no entendimento de autonomia didático-científica, previsto na Constituição de 1988. Consoante o indicativo, o Plano Nacional de Educação - plano decenal, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 -, em suas diretrizes gerais para a educação superior, recomenda:

Para promover a renovação do ensino universitário brasileiro, é preciso, também, reformular o rígido sistema atual de controles burocráticos. A efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições não-universitárias e a permanente avaliação dos currículos constituem medidas tão necessárias quanto urgentes, para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira e constituir um pólo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano em nosso país (Lei nº 10.192, de 10 de janeiro de 2001).

Ainda de acordo com as metas e os objetivos do Plano Nacional de Educação, consta que devem ser estabelecidas,

[...] em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem (Lei nº 10.192, de 10 de janeiro de 2001).

Foram, portanto, as diretrizes curriculares que nortearam as reestruturações dos projetos pedagógicos dos cursos de educação superior, permitindo-se a flexibilidade dos currículos, adequando-os às peculiaridades regionais das IES, com

posterior avaliação do Ministério da Educação, por intermédio do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), de acordo com os princípios básicos da reforma universitária em curso naquele período.

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad) participou ativamente das discussões para a construção dos novos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e reiteradas vezes se pronunciou pela flexibilização curricular. Em texto elaborado, a partir da oficina de trabalho de Niterói (RJ), realizada em abril de 2000, intitulado “O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível”, o ForGrad afirma que:

a flexibilidade desponta como elemento indispensável à estruturação curricular de modo a atender tanto às demandas da sociedade tecnológica moderna, quanto àquelas que se direcionam a uma dimensão criativa e libertária para a existência humana. Percebida neste contexto, a flexibilidade curricular não constitui apenas uma possibilidade, mas condição necessária à efetivação de um projeto de ensino de qualidade (FORGRAD, 2000b, p. 11).

Na discussão a respeito do uso da flexibilidade curricular na universidade, concordamos com Bastos e Pereira (2005, p. 120) quando comentam que:

o entendimento do sentido político da flexibilidade curricular pode ser o de uma ação coletiva de contraposição tanto a contradição normativa e autoritária do Estado brasileiro em relação ao ensino superior, quanto à percepção tecnocrática e corporativa da sociedade que se segmenta segundo a ótica dos interesses de corporações profissionais. Essa pressão produtivista desvirtua a universidade, esvaziando os objetivos da formação acadêmica de qualquer preocupação humanista e cultural, e restringe o sentido da flexibilidade.

Dada a importância de delinear-se os caminhos percorridos pela construção de um referencial para a Educação Física no Brasil, há que se pontuar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a preparação dos profissionais desta área são consideradas como o conjunto de princípios que devem ser observados na organização institucional e curricular de toda e qualquer instituição de ensino; bem como o acompanhamento dos procedimentos relativos à formação oferecida, assegurando sua flexibilidade e qualidade.

Assim, é importante ressaltar que a problematização acerca da formação em Educação Física é tomada desde a década de 70, ou seja, há mais de trinta anos os



dilemas assombram esta temática e encontram-se no bojo das discussões entre teóricos, sobretudo entre professores da área.

De meados da década de 1970 até o final da década de 80, muitos documentos orientaram as especificações dos cursos de formação em Educação Física existentes no País, dentre eles o Decreto-Lei nº 1.212, de 1939, o Parecer nº 292, de 1962 do CFE; a Resolução nº 69 de 1969 do CFE e a Resolução nº 03, de 1987 do CFE. É importante dar ênfase à Resolução nº 69/69, originada a partir do Parecer nº 292/62, acrescido do Parecer nº 298/62 - que trata especificamente das matérias pedagógicas para os cursos de Educação Física.

Na ocasião da aprovação da Resolução 69/69, estabeleceu-se o currículo mínimo obrigatório, a carga horária e o tempo de duração dos cursos de licenciatura. A partir de então, ficou clara a indefinição do tipo de formação, de uma vez que a orientação era a de oferecer apenas o curso de licenciatura, ou ainda a possibilidade de, com a frequência em mais duas disciplinas voltadas às modalidades desportivas, receber o título de Técnico Desportivo.

A opção de uma formação única que objetivava atender às diversas possibilidades de atuação do profissional da área passou a caracterizar a licenciatura como generalista, sendo essa distante da docência e ainda oposta aos preceitos do bacharelado, visando à habilitação do profissional para atuação específica e não escolar.

A Resolução nº 03/87 trouxe maior liberdade para as Instituição de Ensino Superior (IES). Essas teriam maior amplitude de liberdade para elaborar seus próprios projetos pedagógicos, pois rompiam com a proposta de um currículo mínimo para cada profissão. A indefinição, porém, quanto ao tipo de formação perdurou, uma vez que a proposta agora seria de preparar também o Bacharel, ou seja, o Profissional de Educação Física, cuja responsabilidade seria de dominar os conhecimentos científicos e os conceitos básicos necessários para o desempenho de suas competências, além de todas as funções que a sociedade espera. Por meio da complementação de uma formação básica, oferecida pelo Curso de Licenciatura e pela participação em algum programa que agregasse os conhecimentos pedagógicos, o Bacharel também poderia desenvolver funções de ensino junto ao sistema oficial de educação.

A maioria das IES optou por continuar com a formação em Licenciatura, mas, uma parcela significativa de instituições que ofereciam esse curso passou a

desenvolver a preparação do Bacharel e do Licenciado em um único projeto pedagógico. Tal procedimento julgava as duas funções como idênticas, descaracterizando a seriedade e o compromisso do processo.

Fato é que a Resolução nº 03/87, bem como a anterior, reflete o problema da falta de clareza quanto à identidade do profissional de Educação Física e do objeto a ser estudado nos cursos de formação. Para além disso, mantém-se uma licenciatura 'camuflada', se considerarmos que, tradicionalmente, a licenciatura está bastante identificada com a formação de professores para atuar em instituições de ensino e que, principalmente, a partir da aprovação da Lei de diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e de documentos legais decorrentes dessa Lei, ganhou 'terminalidade' e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1 (Parecer nº 009/2001 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno) (FIGUEIREDO, [S.n.t.], p. 3)

Vale lembrar que a Resolução nº 03/87 continuou em vigor, mesmo após as alterações ocorridas com a divulgação do Parecer nº 138/2002, que trata da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Bacharéis em Educação Física. Na ocasião, a atuação dos dirigentes universitários foi pró-ativa e gerou relevantes contribuições.

A partir de 1999 até os dias atuais, é crescente o processo de discussão pautado em propostas de diretrizes curriculares. Tais discussões e propostas estão inseridas em um contexto maior de mudanças e políticas educacionais, iniciados com a Lei 9.394/96. Após essa Lei, ocorreram algumas alterações no processo e o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a adotar procedimentos e diretrizes diferenciados para as duas vertentes profissionais. Tal reestruturação do sistema educacional e o entendimento de que a Lei assegura ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos geraram alguns Pareceres que culminaram em novas orientações das diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

O Parecer 776/97 ressalta que os currículos formulados na vigência da revogada Lei caracterizavam-se pela excessiva rigidez, e disso resultou a diminuição da liberdade concedida às instituições para a organização de suas atividades de

ensino. Esse parecer chegou no momento em que a Secretaria de Ensino Superior (SESu) emitiu o Edital nº 04.

Esse documento convoca as Instituições a apresentarem propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos, elaboradas pelas Comissões de Especialistas nomeados pela SESu/MEC. Nesse Edital, a orientação geral é que as diretrizes curriculares deveriam: servir de referência para as IES; permitir uma flexibilização na construção dos currículos plenos; privilegiar a indicação de áreas de conhecimento ao invés de disciplinas e cargas horárias definidas; contemplar diferentes formações e habilitações para cada área de conhecimento. (FIGUEIREDO, [S.n.t.], p. 3)

Assim, era chegado o momento de nomear a Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (COESP/EF), instituída pela Secretaria de Ensino Superior/MEC. Tal Comissão, constituída de professores da área que acompanhavam o debate acadêmico, considerou que a Resolução nº 03/87 deveria ser o ponto de partida para os trabalhos e buscou avanços com relação aos problemas apontados anteriormente. A proposta final da Comissão indicava que a formação do profissional em Educação Física seria feita em curso de graduação, conferindo-lhe o título de Graduado em Educação Física, com a possibilidade de aprofundamento em um ou mais campos de atuação.

A partir da proposta do COESP/EF, as discussões passaram para o nível interior da área, até a publicação dos Pareceres nº 583/01 e do nº 009/01, que lançaram um novo olhar sobre as discussões das diretrizes curriculares do curso de Educação Física. O primeiro Parecer (nº 583/01) indicava especificadamente o que as diretrizes deveriam contemplar:

- a) O perfil do formando egresso/profissional;
- b) As competências e habilidades;
- c) Habilitações e ênfases;
- d) Conteúdos curriculares;
- e) Organização do curso;
- f) Estágios e atividades complementares e
- g) Acompanhamento e avaliação.

O segundo Parecer (nº 009/01) deu ênfase à Formação da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Esse assevera que os cursos de formação de professores em nível superior devem ter a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em Parecer e Resolução específicos sobre sua carga horária. A duração (que compreende o tempo percorrido entre o início e o término de um curso de ensino superior necessário à efetivação das suas diretrizes traduzidas no conjunto de seus componentes curriculares) e a carga horária (número de horas de atividade científico-acadêmica) foram definidas pelo Parecer nº 21/2001. Nesse parecer, foi definido que os cursos poderiam ter no mínimo 2.800 horas, sendo 400 horas de Práticas como componente curricular; 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado; 1.800 horas para os conteúdos curriculares de atividades acadêmico-científico-culturais em sala de aula e mais 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

A publicação desses Pareceres significou um rompimento no processo de discussão sobre as diretrizes elaboradas pela COESP/EF. Tal importância ocorre em função da aplicação das orientações dadas pela Resolução nº 03/87 em diversos cursos criados no período entre 1999 e 2001, tal recomendação foi seguida de forma articulada com o documento elaborado pela COESP/EF.

Apesar de todo o esforço na estruturação da proposta elaborada pela COESP/EF, em 2001, a SESu retomou os trabalhos e agrupou todas as propostas por blocos de carreira. Foram considerados os critérios utilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e isto direcionou o curso de Educação Física ao grupo dos cursos das Ciências Biológicas e Saúde. De acordo com Figueiredo, tal ação trouxe à Educação Física algumas implicações:

(...) compromete a possibilidade de compreender suas interfaces com diferentes campos de saberes, bem como a formação de seus profissionais em uma dimensão educacional mais ampla; abre possibilidades para que professores alheios à discussão e ao estágio acadêmico da área interfiram e decidam sobre questões importantíssimas à formação do profissional de Educação Física, muitas vezes, superadas internamente. (FIGUEIREDO, [S.n.t.], p. 4)

A partir da proposta referente à união de alguns princípios gerais, utilizados em outras orientações curriculares da área da saúde, percebeu-se um desencadeamento de outras propostas que circularam no interior deste campo. É

importante destacar que as três propostas elaboradas pelos Diretores de Cursos de Educação Física, pertencentes aos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs), não possuem diferenciações significativas entre si e podem ser vistas como única proposta, dado que não trazem diferenças substanciais entre uma e outra.

Exemplo disso é possível verificar que as três propostas situam o curso na área da saúde, denominam como Bacharelado em Educação Física e orientam a formação distinta para Bacharéis e Licenciados. As três propostas trazem indicações de uma excessiva preocupação em definir o curso como Bacharelado em Educação Física, voltado à formação de um profissional liberal, e em indicarem-se as Resoluções específicas do Conselho Nacional de Educação para nortear o curso específico quanto à formação de professores para a Educação Básica.

Ainda da mesma forma, as três propostas do Sistema CONFEF apenas direcionam a estrutura organizacional dos documentos intitulados Diretrizes Curriculares I, II e III, resultados do trabalho de outros diretores de cursos, pertencentes ao Conselho, que estavam preocupados em contribuir com o CONFEF. Contudo, ao final de todo o trabalho, o texto final das seis propostas resumia-se a repetições de ideias e até mesmo à cópia do próprio texto.

Ficou evidente a tentativa de manter um curso de Bacharelado generalista para atuação em vários âmbitos do mercado de trabalho como profissional liberal e um curso de Licenciatura específica, enquanto o último estaria regulamentado pela legislação pertinente à formação de professores de Educação Básica. Identificava-se, então, uma forte intenção corporativista de reserva de mercado pelo Conselho Profissional da Educação Física, justificada pela aparente necessidade de reconhecimento social, que buscava exigir de todos profissionais sua filiação<sup>17</sup> ao mesmo. Tal justificativa não tinha garantias reais e não poderiam se transformar na finalidade da formação como discutia Vaz (2001) no início da década.

Todos os esforços concentravam-se em elaborar um projeto que pudesse intervir no processo final de aprovação de uma nova Resolução, que substituísse a Resolução n.º 03/87. Esse projeto representou a relação de diversos grupos, com diferentes objetivos, mas inseridos no interior do mesmo campo acadêmico-

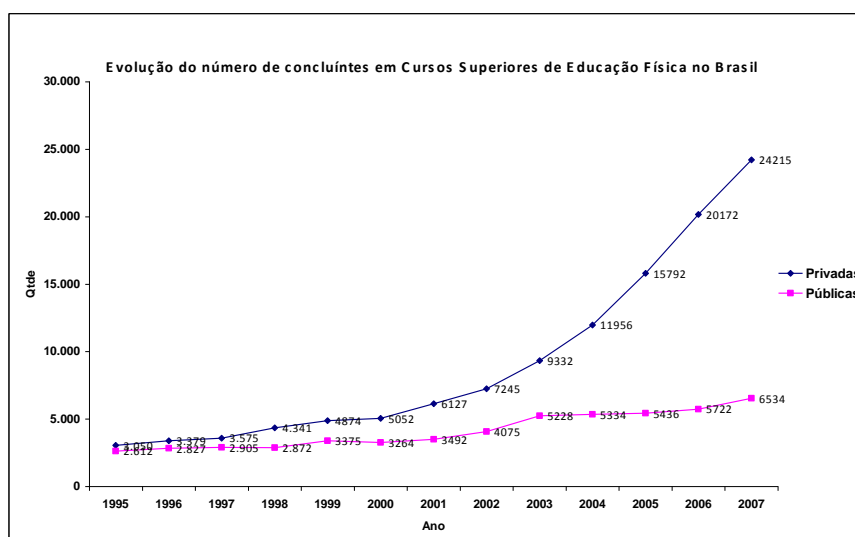
---

<sup>17</sup> Importante ressaltar que os professores não estão sujeitos a esta necessidade, como indica o parecer do Conselho Nacional de Educação e a respectiva regulamentação do INEP ao exercício profissional ([http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao\\_institucional/legislacao.htm](http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/legislacao.htm), acessado em 05/04/2009).

profissional, como identificou Birk (2006) em sua dissertação de mestrado, quando estudou o período de 1996 a 2004.

O que se pode verificar é uma crescente absorção do modelo do Bacharelado maior, no que diz respeito ao campo de atuação em oposição a uma identidade própria (diferenciada da formação generalista que prevalecia). Sendo assim, é fato que as discussões político-acadêmicas buscam construir tal identidade e especificar um objeto para sua análise, a qual está, de certa forma, vinculada a uma discussão que se limita aos aspectos biológicos da área.

Entre as questões que constituem o contexto de construção de diretrizes, cabe destacar o enorme crescimento do número de cursos de Educação Física em todo País, desde a década de noventa, sobretudo entre as instituições privadas, como mostra o estudo de Silva *et al* (2009) com o gráfico da figura abaixo:



**Figura 1.** Distribuição percentual evolutiva do número de concluintes em cursos privados e públicos em Educação Física. **Fonte:** Silva *et al*, (2009).

Esses dados, nos dias atuais, são preocupantes e mostram certo descontrole por parte do Estado, além de uma transformação da educação superior em um serviço cada vez mais explorado no âmbito do mercado.

Observa-se, a partir da perspectiva dos marcos legais, que ainda são constantes as tentativas de intervir nas diretrizes dos cursos de educação Física e outras Propostas já foram descritas e ainda outros Pareceres foram elaborados. Percebe-se que, em todas as propostas apresentadas, a falta de clareza é uma constante no que tange ao tipo de formação ou ao profissional que se busca formar

em função da intervenção esperada, bem como a ausência de coerência dentre as várias diretrizes curriculares, o tipo de formação e intervenção pretendida. Elementos e lacunas os quais já vinham sendo identificados há alguns anos por Molina Neto e colaboradores (2006).

Com o objetivo de eliminarem-se as arestas existentes em meio a toda essa discussão, em 2002, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) reuniu em um Fórum diversas instituições e entidades vinculadas à Educação Física, a fim de discutir e contribuir no processo de elaboração de novas diretrizes curriculares. A partir desse Fórum, gerou-se um Documento-síntese que retoma a denominação de Graduação em Educação Física e a tentativa de identificar a Educação Física com uma área multidisciplinar, e não mais como área da saúde. Tal proposta foi frustrada no sentido de influenciar a elaboração do Parecer n.º 138/2002, que fora divulgado logo após a realização do Fórum.

O Parecer n.º 138/02 foi constituído de acordo com as propostas das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Saúde, sem qualquer relação com as discussões do campo da Educação Física e da Educação no Brasil, nem tampouco sobre as concepções epistemológicas e das organizações curriculares. O ponto principal do debate acerca deste Parecer foi a importância dada à saúde de uma perspectiva restrita ao biológico, bem como à atuação do profissional habilitado para lidar com a saúde e sua interação com o mercado de trabalho.

A partir da divulgação do Parecer nº 138/02, várias manifestações contrárias se estabeleceram. Diferentes grupos políticos se colocaram presentes nesta complexa discussão. Deu-se então uma acirrada corrida pelo controle dos caminhos do campo acadêmico da Educação Física brasileira. Neste contexto, num movimento contrário ao Parecer n.º 138/02, uma segunda Comissão de Especialistas (nomeada pela SESu/MEC) foi oficialmente instituída a partir da Portaria nº 1.985/03, cuja finalidade era “[...] analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo das competências e habilidades e da estrutura curricular dos campos de conhecimento” (Portaria nº 1.985 – DOU, de 21 de Julho de 2003).

Após um processo intenso de trabalho, os membros da nova Comissão de Especialistas apresentaram um documento-síntese dando origem ao Parecer nº 058, aprovado pelo CNE em 18 de Fevereiro de 2004 e, na sequência, a Resolução nº 07, aprovada em 31 de Março do mesmo ano. O Parecer nº 58/04 tinha por objetivo

caracterizar o campo da Educação Física para além das dimensões biológicas da área da saúde e, ao mesmo tempo, dar maior liberdade para que cada IES pudesse fazer sua escolha no sentido de definição de sua matriz epistemológica e/ou ideológica orientadora dos currículos de formação em Educação Física.

Mesmo com a publicação da Resolução nº 07/04, em substituição à Resolução nº 3/87, muitas resistências se estabeleceram por parte de setores do campo acadêmico-profissional pelo tipo de formação proposto. Assim, determinou-se uma formação específica para Graduados em Educação Física (atuantes em ambiente não escolar) e outra formação específica para Licenciados em Educação Física (formação de professores atuantes na Educação Básica).



#### IV - ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EF) DO CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON

Cumpre-nos, neste capítulo, compreender as dimensões acerca do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição em foco, o qual começou em 2003 e foi concluído em 2005, sob a coordenação do Professor Ms. Edilson Hobold. Serão também interpretados os dados provenientes da entrevista realizada com o coordenador do curso de EF do campus de Marechal Cândido Rondon<sup>18</sup>. Assim, serão apresentadas algumas problematizações referentes à discussão epistemológica do campo da EF.

Antes, faz-se importante posicionarmo-nos a respeito da relevância e da concepção do PPP para um curso de graduação. O objetivo desse documento é contribuir para a superação dos problemas no processo do planejamento educacional. Para tanto, compartilhamos com o direcionamento dado por Veiga (2000, p. 183-184), ao refletir sobre as inovações pedagógicas no ensino superior:

[...] necessariamente nos encaminha à questão do projeto político-pedagógico como aquele que enfatiza a organização curricular, confere-lhe organicidade e permite que suas ações adquiram relevância. O projeto político-pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos compromissos futuros. A idéia de projeto pedagógico emerge quando se acredita nas possibilidades de solução de um ou mais problemas detectados ao longo do processo educativo.

Assim, a partir da concepção do projeto político-pedagógico (PPP), compactuamos ainda com Veiga (2000, p. 185-6) quando exprime a especificidade do projeto, em considerar três pontos básicos:

---

<sup>18</sup> Vários estudos de caso em instituições vêm sendo desenvolvidos no âmbito da formação profissional em Educação Física no Brasil. Isto pode se observar em Mendes e colaboradores (2006) ao analisarem o processo na Universidade Federal de Santa Catarina; Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006) na Universidade Federal do Espírito Santo; Suassuna, Gaspar e Sampaio (2006) na Universidade de Brasília e Brito Neto e colaboradores (2009), ao analisarem a Universidade Estadual do Pará. Tais estudos reforçam a importância desse tipo de pesquisa.

“o projeto é uma antecipação, nesse caso, é o futuro que deve orientar e conduzir nossa ação presente; o projeto tem uma dimensão utópica, o futuro ‘a fazer’, um possível a se transformar em real, uma idéia a transformar em ato; e por último, por ser uma construção coletiva, o projeto tem efeito mobilizador da atividade dos protagonistas”.

A ausência de compreensão referente à natureza do Projeto Político-Pedagógico produz uma limitação que, por sua vez, produzirá nos cursos uma grade curricular fragmentada. Desse modo, a compreensão acerca do projeto político-pedagógico está na sua *intencionalidade* que interfere diretamente em seus desdobramentos. A autora nos esclarece, a partir de seu posicionamento, que:

O projeto é uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem. É uma proposta de ação político-educacional e não um artefato técnico. Isso implica a necessidade primordial de distinguir, no processo de conhecimento, o fundamental e necessário do secundário e fortuito, com o fim de que o específico da instituição educativa não se dilua e não se perca (VEIGA, 2000, p. 186).

Portanto, o PPP deve estar orientado como uma ferramenta de ação política, e ainda, conectada às novas exigências do mundo, promulgada no entendimento de um novo estatuto científico e educacional, que garanta uma formação ampla e crítica aos comprometidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, formação profissional e pleno desenvolvimento pessoal (cf. Veiga, 2000).

A autora mencionada acima levanta algumas questões relevantes nas discussões sobre o projeto político-pedagógico. No entanto, destaca-se a questão que nos parece esclarecedora para pensarmos em uma concepção coerente para a construção de um projeto político-pedagógico. A questão em nosso texto é: “o projeto político-pedagógico é modismo ou inovação?” A partir dessa questão, serão esboçadas as ideias centrais da autora.

Nessa indagação, há uma coexistência de dois princípios opostos, pois, os elementos modismo e inovação são vistos como pólos opostos. Dessa maneira, compreendem-se conotações divergentes, o modismo como passageiro e a inovação como a que busca a ruptura. Então, pode-se encontrar o dualismo aqui.

O projeto político-pedagógico, alicerçado em uma perspectiva do modismo, apresenta alguns riscos, como cita Veiga (2000):

1. A utilização pouco criteriosa do termo, pois a interpretação dada ao conceito referido não apresenta a mesma consensualidade do referente, ou seja, a generalização no uso da palavra 'projeto' cria a ilusão de que existe um consenso quanto os princípios e práticas que lhe são subjacentes.
2. A falta de clareza na compreensão da idéia de *projeto* propicia sua implantação de forma burocrática e fragmentada. O projeto é elaborado e executado apenas para cumprir orientações provenientes do poder central e da legislação. (grifos do autor) (p. 188)

A partir desse entendimento de conceber o projeto como modismo, há o risco de uma concepção estreita e imediatista. Além de ter um caráter regulador e normativo, visando à certeza ordenada e à quantificação dos fenômenos a fim de deflagrar um processo reformista, fragmentado, limitado e autoritário, o PPP costuma ser implantado pelo sistema burocrático educativo. Nessa perspectiva, há, na entrevista com o coordenador do curso pesquisado, características que se assemelham à concepção ora descrita por Veiga. Quando pergunta-se a respeito da participação docente na construção do PPP, assim ele nos relata:

Grupo de trabalho. Nós aqui dentro da UNIOESTE a gente trabalha muito junto ao colegiado de curso. E, dentro do colegiado de curso, nós temos, cada professor tem seu plano de trabalho, que é seu PIAD (plano individual de atividade docente) esse plano então, o professor tem que trabalhar em projetos, e uma das questões que nós colocamos em reuniões pedagógicas, que a gente faz durante o ano, é sempre estar atendendo o PPP (o Projeto Político-Pedagógico) do curso. E, estamos revendo, estamos reestruturando, readequando, corrigindo, avaliando. Que nós achamos muito importante, exatamente vendo, observando, os pontos que não foram vistos ou na época da estruturação teve-se um olhar sobre aquele item e hoje está tendo outra interpretação. É o caso dos estágios hoje em dia, dos estágios não obrigatórios, que nós não prevíamos em nosso PPP. Hoje em dia, existe esta questão, já estamos fazendo estudos para readequar o PPP, para tentar conciliar essa adequação. Então, é sempre composto por grupos de trabalho e de estudos. Os grupos de estudos são feitos voluntariamente pelos professores, os quais têm que se doarem; tem carga horária para isso, e em cima disso aí, os grupos se reúnem, montam uma apresentação, digamos do ponto x, um esboço e apresentam no colegiado e o colegiado aprova ou não a alteração. Mas, sempre passa por uma comissão, sempre por comissões de trabalho.

Na perspectiva da inovação, o projeto político-pedagógico compartilha da ideia da ruptura para uma formação profissional qualificada. O PPP adotado, com a ideia de rompimento ao *status quo*, e na busca por um amálgama entre a teoria e

prática, respalda-se por um trabalho cooperativo, tendo interesses e responsabilidades recíprocas dos envolvidos com o compromisso da participação da causa, na perspectiva do respeito e do diálogo das opiniões de outrem. Para melhor esclarecer o parágrafo, Veiga (2000) cita que:

A legitimidade de um projeto pedagógico está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da universidade, o que requer continuidade de ações. A adesão à construção do projeto não deve ser imposta, e sim conquistada por uma equipe coordenada, compromissada e conseqüente. Daí o sentido de *transparência* e de *legitimidade*. (grifos da autora, p. 190).

O compromisso de um projeto político-pedagógico na perspectiva da inovação compromete-se a contestar práticas anteriores, para elaborar-se em um processo conflituoso, assim, encontrará momentos de instabilidade para vislumbrar uma nova estabilidade.

Nesta direção, o trabalho de David (2002, p.120) aponta para importância de considerarem-se, na estruturação e consolidação de um PPP, a orientação política e os pressupostos teórico-metodológicos que propõem parâmetros, conceitos e estratégias, os quais objetivam garantir uma formação intelectual, profissional e cultural, porém, não de forma autônoma, mas dentro de 'horizontes ideológicos'.

Além disso, um compromisso assumido nessa perspectiva da inovação contempla um compromisso fundamental,

[...] a construção do projeto pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação, e sua relação com a sociedade – o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica. É uma exigência necessária, em que a qualidade e o sentido do que se faz valem mais (VEIGA 2000, p. 191).

A preocupação central, como dito anteriormente, é com o Curso de Educação Física, no *Campus* de Marechal Cândido Rondon, que foi implantado e obteve autorização de funcionamento em 16 de dezembro do ano de 1983.

É importante mencionar que o PPP do curso de Educação Física de Marechal Cândido Rondon, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), segue um 'modelo-formulário', adotado pela instituição que prevê alguns itens, tais como: apresentação; caracterização da instituição; o curso de

educação física - *campus* de Marechal Cândido Rondon; corpo docente; corpo discente; infraestrutura; acervo bibliográfico; anexos. Desse modo, para a análise empreendida, tais itens serão respeitados enquanto organização do documento.

Inicialmente, o PPP do curso de Educação Física apresenta-nos dados de identificação e perfil do ingresso no vestibular, que podem ser resumidos como caracterizações gerais. E, para ilustrar bem tais dados, destaca-se a resposta do coordenador do curso, sobre a identificação e dados socioeconômicos:

Bem, com relação a essa questão, o nosso município aqui é extremamente agrícola e também bastante abastecido no setor de suínos. O pessoal aqui trabalha muito com suínos. Então, é uma região rica tendo em vista a questão do Lago de Itaipu dos *Royalties* que o município recebe. Então, caracteriza assim, com um patamar de nível médio alto. As pessoas que demandam a nossa região são oriundas do Rio Grande do Sul, da região Sul, que vieram cultivar a agricultura e agropecuária e que se implantaram aqui e se deram bem.

E, ainda perguntamos: Há, na região, demanda suficiente, com oportunidades de trabalho para os formandos em Educação Física?

Os nossos alunos ainda têm um vasto campo de trabalho. Os índices dos vestibulares demonstram que existe ainda essa procura, por duas questões: pela qualidade, digamos assim, do curso que nós estamos sempre tentando elevar a qualidade do ensino, tanto em nível dos professores, qualificação docente dos professores e como também devido à gratuidade. E como um curso gratuito de uma Universidade Estadual, a procura é enorme. E, nossos alunos sempre, graças a Deus, saem daqui já mais ou menos direcionados para as escolas, ou empregos em academias, ou clubes ou entidades assim.

Na sequência do formulário do PPP, há o tópico Contextualização Histórica que compreende as páginas do PPP 19 e 20, cujo objetivo é uma apresentação da história geral da Educação Física. Um resumo tão breve de um período tão importante para o advento do campo da Educação Física deve no mínimo ser problematizado, ainda mais quando o campo de formação em graduação compreende características das ciências humanas/sociais. Na sequência da apresentação cronológica, o PPP afirma:

Assim, entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a Educação Física é associada à saúde

corporal e a educação do físico. Portanto, o processo não apenas influenciou os militares, mas também os médicos. Tendo os últimos uma perspectiva higienista. Os objetivos deles eram definir um padrão de cidadão ideal (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2005, p.19).

E também que, “durante o Estado Novo, foi dada preferência ao ensino cívico e à Educação Física, dando assim origem da ‘militarização’ do corpo”.

É possível perceber no PPP uma intencionalidade em relacionar a perspectiva higienista com o advento da reforma política nos finais do século XIX e com o aparecimento de uma nova ordem econômica. É importante lembrar que naquele período, a República, pautada nas questões do capitalismo, encontrará uma preocupação maior com a higiene, apesar de esses discursos também estarem presentes no período do Império.

Como a nova ordem precisava de forças produtivas para o trabalho emergente, o Estado estipula medidas intervencionistas com o objetivo, em nome da saúde, para manter a ordem da população com determinação de regras para atingirem-se bons níveis de saúde, para uma força de trabalho necessária à reprodução do capital (cf. SOARES, 2004). Portanto, essa e outras questões expostas no primeiro capítulo enfocam toda uma trajetória de estudos comprometidos, referentes à constituição do corpo na modernidade, logo, é fundamental que se abranja tal discussão no PPP.

Porém, no PPP, não há um aprofundamento em questões teóricas acerca da história da Educação Física que desvelem os meandros da perspectiva higienista e militarista com os pressupostos epistemológicos, assim, tais conceitos ficam vagos e superficiais. Associadas ao período militar, o PPP afirma que:

As práticas de ensino foram transformadas na sua história, não no bem comum do aluno, mas sim, da classe que deteve o poder na respectiva época, buscando favorecer a criação de uma nova sociedade que favorecia os governantes (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2005, p. 19).

Em tal afirmação, percebe-se a tendência de compreender que a Educação Física foi vítima do sistema capitalista, do regime ditatorial dos governantes. Uma análise mais cuidadosa nos permite afirmar que já na década de 70, do século XX no Brasil, havia uma pequena, mas atuante massa de intelectuais que pensava a respeito da disciplina e de seus rumos no País.

Outro ponto que merece destaque é que o PPP, sem se pautar em pesquisas, apresenta uma compreensão única das metodologias vigentes na época militar, com afirmações normativas desta época. Analisando a história da Educação Física no Paraná, a partir da análise das grades curriculares, Taborda (2003) alerta que o pesquisador deve estar atento para o fato de que, mesmo quando as disciplinas estão inscritas nos currículos, não significa dizer que foram necessariamente desenvolvidas. Por outro lado, a ausência de algumas disciplinas não significa que elas não estivessem sendo ofertadas e lecionadas. No PPP analisado, parece ausente tal cuidado na análise dos dados como apresentado anteriormente por Taborda. Assim, segue no PPP:

No momento em que houve uma 'liberdade' de expressão (a queda da Ditadura), a Educação Física observou que a metodologia diretiva (tradicional até então e muito utilizada até os dias de hoje, que considera o aluno uma 'tábula rasa') não era a ideal (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2005, p. 19).

Além do analisado, percebe-se também uma ausência de análise da complexidade do que ocasionou uma mudança na prática pedagógica. Afirmações genéricas dessa natureza parecem desconsiderar os avanços nas discussões pedagógicas e históricas do campo no atual momento.

Ainda, no tópico Contextualização Histórica, o PPP afirma que mesmo com todos os avanços teóricos na área, na prática, ainda não foram obtidos resultados, permanecendo no cotidiano escolar o método tradicional. Tal afirmação é de fato extremamente pertinente, uma vez que todo o avanço teórico alcançado pelo campo não conseguiu ser materializado na intervenção. Os especialistas têm denominado como uma ambiguidade da pedagogia crítica da Educação Física. Todavia, afirmar que o método tradicional se encontra presente nos dias de hoje, é muito arriscado. Não se poderia para generalizar assim. São comentários alheios ao que de fato acontece no chão da escola. É preciso pesquisa para afirmar isso.

Outra percepção presente no PPP se dá em relação à crise dos estudos, numa perspectiva biologicista ocorrida na Educação Física pós-abertura política. Havia, de fato, nessa época, a presença de métodos amparados pelas ciências biológicas, além da ocorrência de uma 'despedagogização' da Educação Física com o advento do esporte como eixo norteador, que colocava a Educação Física

planejada e explicitamente a serviço do sistema esportivo. Porém, é guardado um silêncio no PPP analisado de que, a partir do final de 1980, houve uma crescente presença de estudos sobre a forte influência das Ciências Humanas e Sociais. Todavia, o PPP negligencia tais estudos que vão instaurar o movimento de ‘repedagogização’ do discurso acadêmico no campo da Educação Física, instalando-se a crise.

Há também, no decorrer do PPP, justificativas para as mudanças de formação e propostas pautadas em afirmações como a que segue:

Em 1997, surgem os ‘novos tempos’ da Educação Física e uma pergunta deveria ser respondida: Estaria o curso acompanhando as evoluções em sua área de formação? Essas e outras reflexões criaram o ambiente propício para mais uma inovação curricular, surgindo à implantação do Bacharelado em Educação Física, além da Licenciatura (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2005, p. 21).

É necessário indagar quais novos tempos são esses? O PPP refere-se à formação de profissionais que atuarão em academias, clubes, hotéis ou como *personal trainers*? É a essas demandas de mercado que a Educação Física deveria se adaptar? É esta a preocupação com a formação do bacharel? É também preciso considerar que na década de 90, há uma discussão calorosa no campo referente às questões epistemológicas da Educação Física, a qual LIMA (1999) intitula de ‘crise político-ideológica’, essa acontecida anteriormente. O campo da Educação Física caminha nos marcos dos anos 1990 para uma ‘crise epistemológica’.

Em síntese, o que parece predominar como justificativa para a mudança curricular não é uma percepção crítica do campo da Educação Física, como defendido por Veiga (2000). O PPP segue as prerrogativas ‘dos novos tempos’, da lógica do mercado, assim, está mais a serviço da continuidade do que se compromete com a ruptura.

O PPP analisado não se atenta e resume como solução dos novos tempos a abertura do bacharelado. No entanto, de maneira geral, encontram-se vários dilemas na formação inicial nas licenciaturas, que transitam os seguintes problemas:

Falta de articulação teoria, prática e unidade no processo de formação; dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; necessidade de construção de uma sólida formação aliada ao compromisso social do professor como intelectual crítico e



agente de transformação social; necessidade de políticas públicas que integrem Estado, instituições formadoras e instituições que contratam profissionais da educação; desarticulação entre a formação inicial e formação continuada; desvalorização da habilitação em licenciatura, em frente à habilitação em bacharelado (FIGUEIREDO, [S.n.t.], p. 1).

Além do apontado, é possível perceber também uma superficialidade na discussão acerca do rompimento de paradigmas (Newtoniano, Cartesiano), e a influência desse no campo da Educação Física. Apresenta-se a necessidade da mudança, justificando-a de forma genérica à tese da complexidade, numa menção à tese de Edgar Morin sobre complexidade, algo que virou quase um senso comum acadêmico. Porém, não fica explícito o quê são pressupostos sistêmicos (cf. PPP, UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2005, p. 21).

Uma hipótese é a referência ao modelo holístico defendido por Fritojf Capra. Além dessa característica, o PPP menciona a necessidade de contemplar a corporeidade. De fato, hoje há um novo estatuto social e epistemológico fornecido à concepção de corpo, mas como isso teria implicações para a Educação Física, como área do conhecimento que tem interfaces com o tema da corporeidade, não é apresentado. Enfim, o texto anuncia, mas não explicita nem fundamenta claramente essas questões. Dessa maneira, não conseguimos entender quais orientação e fundamentação o curso realmente segue. Contemplando ainda o tópico da Contextualização Histórica, o trecho a seguir é um dos exemplos para a análise apresentada na presente pesquisa:

Este tempo em que estamos vivendo caracteriza-se pela mudança de paradigmas tanto nas ciências humanas quanto na educação. O paradigma hegemônico nos últimos dois séculos, o newtoniano, cartesiano, mecanicista em sua estruturação e nos critérios balizadores de ação e avaliação baseada na crença de que a soma dos conhecimentos particulares apontaria para o entendimento do todo, sofre severas críticas e sua validade é colocada sob suspeita. Atualmente, as idéias que apontam para mudanças em relação ao entendimento do ser humano e de mundo, estão assentadas em pressupostos sistêmicos e da complexidade, além da corporeidade. É a partir destas idéias e outras de concepções humanistas, perspectivadas de maneira crítica, que o Curso buscará orientação e fundamentação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2005, p. 21-22).

Em outros trechos evidencia-se novamente uma imprecisão epistemológica, agora relacionada à concepção de que o objeto de estudo da EF deveria ser o movimento humano.

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional tendo como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, focado nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança e do rendimento físico esportivo, e englobando também a formação cultural, a educação e a reeducação motora, o lazer, a gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas e recreativas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2005, p.23).

A primeira questão em relacionar a Educação Física ao movimento humano seria a de como situar tal objeto: no campo das ciências da natureza ou no campo das ciências do homem (Ciências Sociais/ Humanas)?

Kunz (1991) afirma que o movimento humano, nas chamadas ciências do esporte ou na Educação Física, tem recebido geralmente uma interpretação baseada nas Ciências Naturais, ou seja, o movimento humano é interpretado como um fenômeno físico, uma força motora, um sistema mecânico ou como um sistema físico-químico.

Santin (*apud* LIMA, 1999, p. 111) apresenta sua suposição quanto à viabilidade da construção de uma ciência em torno do movimento humano.

O grande desafio é fazer ciência sobre o movimento humano sem cair no reducionismo mecanicista e preservar as dimensões da vida e do humano. O que é inevitável se utilizarmos a metodologia das ciências exatas.

É importante atentar-se também que no trecho citado do PPP, junto a essas imprecisões epistemológicas, defende-se que a Educação Física deveria se preocupar também *com a formação cultural, a educação e a reeducação motora, o lazer, a gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas e recreativas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas*. Esse emaranhado de opções dificulta ao leitor saber especificamente qual a proposta unificadora do curso. Sem conseguir fazer uma opção teórica e epistemológica, o PPP, muitas vezes, parece querer

‘abraçar’ todas as questões da Educação Física. Fica evidente essa situação até mesmo na fala do coordenador do próprio curso:

Olha, na época nós até nos baseamos em vários estudos, várias tendências que estavam no momento. Buscamos estudos junto à UNICAMP, à USP, e outras situações. E, aplicamos as abordagens que o pessoal estava utilizando naquela época. Todo o nosso trabalho está embasado em autores brasileiros, assim, por exemplo, como citamos: Hugo Assman, João Batista Freire, Regis de Moraes, Santin, Wagner Moreira e alguns autores que deram esse suporte para nós, e com isso, estruturamos o nosso PPP. Dentro das teorias que estavam no momento, tentando fugir daquelas do passado, aquelas mais tecnicistas, mais militaristas. Uma tendência mais crítica, mais ligada ao contexto sócio-cultural, mesmo atualmente.

Outra questão relevante, presente no tópico Contextualização Histórica do PPP, é a falta de clareza entre as graduações: bacharelado e licenciatura. A formação em EF, depois das novas diretrizes, ou é licenciatura ou bacharelado.

O projeto pedagógico do Curso de Educação Física, Licenciatura da UNIOESTE, proposto para esse novo século (XXI), objetiva em sua dimensão formadora, garantir a qualidade e relevância no preparo dos profissionais comprometidos com a construção de valores que resgatem o humano, que possibilitem o surgimento de uma sociedade nova, na perspectiva de um futuro melhor, mais solidário e humano (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2005, p. 22-23).

A Educação Física voltada também à formação do Bacharel compreende uma área de estudo, elemento educacional e campo profissional caracterizado pela análise, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano intencional e consciente nas suas dimensões biológica, comportamental e sócio-cultural (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2005, p. 23).

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, à ampliação e ao enriquecimento cultural. Ele deverá atuar para o treinamento de alto rendimento das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. A compreensão da Educação Física se dá como área do conhecimento, cuja orientação central é a educação para o esporte e para a saúde e qualidade de vida (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2005, p. 24).

Para ficar clara a posição do Colegiado de Curso de Educação Física, entendemos que o Bacharel é o generalista, que domina sua área de conhecimento, seu objeto de estudo, e o licenciado é o especialista aplicador do conhecimento de sua área através da elaboração de pedagogias do movimento para o interior do ensino escolar formal (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2005, p. 31).

A relação entre licenciado e bacharel fica evidente quando perguntamos ao coordenador do curso, com referência à dicotomia entre licenciado e bacharelado, como os professores reagiram a essa notícia? Estabeleceu-se alguma tensão por parte deles? A resposta do coordenador foi:

O nosso currículo anterior dava uma dupla formação, era o chamado curso dois em um. Você fazia até o 3º ano o núcleo comum das disciplinas, e depois fazia o 4º ano ou optava em fazer a licenciatura ou o bacharelado e no 5º ano poderia fazer o inverso. Esse currículo durou oito anos. Então, inclusive esse ano é a última turma desse currículo, é a extinção dessa grade curricular, dessa grade anterior. Com isso, nós já estávamos trabalhando concomitantemente a licenciatura e o bacharelado. Porém, a partir da reforma curricular, nós tivemos que simplesmente separar: ou faz licenciatura ou faz bacharelado. Daí, nós elaboramos dois projetos político-pedagógicos, um específico para licenciatura e outro para o bacharelado, com características, cargas horárias, com horário definido e objetivos específicos. Visando à formação mais profissional do bacharel e à formação mais pedagógica do licenciado. Com características específicas, conforme previsto na legislação.

O ecletismo já apontado, somado à imprecisão epistemológica, acarreta uma indefinição quanto à caracterização do perfil profissional do licenciado e do bacharel. Acrescente-se a isso uma visão idealista, alicerçada em um altruísmo e redentorismo pedagógico, associada à proposta de formação de professores no PPP. Predomina também uma relação do objeto do campo da Educação Física à formação do bacharel, por conseguinte, ocorre quase um silenciamento em relação ao licenciado.

Em outros momentos, o PPP desconsidera o embate no campo em relação à configuração de uma nova profissão distinta da já tradicional e instituída profissão docente. Na defesa do profissional não docente da Educação Física, merecem destaque a atuação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e as suas subseções regionais (CREF's), que tiveram enorme influência na constituição e regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação

em EF, como salientado por Sadi (2003). Contrários às propostas de formação defendidas pelo CONFEF, que relaciona mais seus estudos à área da saúde, treinamento e rendimento esportivo, atividades recreativas, dentre outros, há os defensores da EF relacionada como campo pedagógico, epistemologicamente conexo às ciências Humanas/ Sociais.

A preocupação de hoje está centrada na formação de profissionais voltados às questões humanísticas e científicas, com criticidade e de conduta ética, formando pessoas preparadas para o exercício profissional e da cidadania (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2005, p. 24).

A velha questão: trata-se de professor ou bacharel em EF? O PPP silencia o debate e coloca lado a lado os defensores e os críticos da regulamentação da profissão. Sem desconsiderar que tanto professores e bacharéis de Educação Física atuam, muitas vezes, em lugares semelhantes e empregos coincidentes, Sadi (2003, p. 2) salienta que

[...] o que define o perfil de Licenciado em Educação Física não é o campo de atuação/lugar de trabalho, mas o conteúdo de ensino, da docência em Educação Física. Por sua vez, o curso de Bacharelado em Educação Física visa formar o profissional de Educação Física para atuação não docente em espaços não-escolares. O perfil do Bacharel em Educação Física é definido com base no conteúdo das atividades de instrução programada, avaliação física, coordenação, supervisão, consultoria, auditoria, gerenciamento e pesquisa aplicada entre outros.

Em outras palavras, enquanto o conteúdo de ensino do professor está relacionado com a área das Ciências Humanas/Sociais, o do bacharel está relacionado com a área das Ciências Naturais. Ambos, porém, estabelecem com o aluno ou com cliente/atleta uma relação pedagógica. Assim, o 'eixo integrador' de ambos corresponde ao ensino.

Nessa perspectiva, encontraram-se, na fala do coordenador, dúvidas a respeito desse entendimento sobre a distinção dos conteúdos do licenciado e do bacharelado:

Inclusive, temos em nosso grupo de professores, os que trabalham nos dois eixos, com duas abordagens. Têm muitas disciplinas que são semelhantes, digamos assim, contemplam um e outro. Como eram disciplinas no núcleo comum antigamente, então, elas estão na

mesma grade curricular. Outras, mais específicas, mais voltadas, por exemplo, têm disciplinas em nível de licenciatura, que é nível escolar. Por exemplo, o voleibol é da licenciatura. Ele é mais voltado para a escola, para a iniciação e tudo mais. O voleibol do bacharelado já é mais voltado para o público do treinamento, da competição, então é a formação mais do atleta, do treinador. E as abordagens são diferentes. Então, existe esse cuidado, essa diferença.

Quando se inicia no PPP, a apresentação dos Pressupostos Teóricos, faz-se menção à crise do paradigma científico. Em seguida, situa-se a Educação Física nessa crise e recorre-se a um conjunto de autores que contribuíram de certa maneira para que se repense a Educação Física a partir de outros pressupostos epistemológicos<sup>19</sup>. Não foram questionadas a relevância nem a contribuição desses autores no debate à época. O que nos impressionou foi a ausência de articulação, já que produz uma fragmentação de questões centrais da relação da EF nas Ciências Humanas/Sociais. Os autores são elencados muito mais para ilustrar do que para fundamentar uma opção teórica do curso na formação do acadêmico.

Mesmo ainda merecendo uma análise mais aprofundada, é possível perceber que os autores citados reproduzem o debate epistemológico das décadas de 1980 e 90 e tendem a aderir ao movimento pendular em direção dos postulados da Educação Física no interior dessas ciências. Porém, não há uma explicitação dos estatutos teóricos; fica a discussão superficial e à margem. Não há um compromisso com a inovação pedagógica, mas um discurso aparentemente de uma nova Educação Física que se vincula a um modismo epistemológico presente no início da década de 1990. Em síntese, o PPP apresenta uma representação de 'ecos' que determinados autores fizeram da crise epistemológica daquela década. Não há uma rigorosidade na apresentação dos argumentos.

A falta de método em relação ao estatuto do paradigma científico redundava em uma incompreensão também do campo específico da Educação Física. A busca por uma identidade ou legitimidade da EF produziu inúmeras propostas. Algumas delas podem ser associadas a uma 'vertente científica' (ciência da motricidade humana, do movimento humano, cinesiologia, a(s) ciência(s) do esporte) e outras a uma 'vertente pedagógica' (a cultura corporal de movimento, a Educação Física

---

<sup>19</sup> A mesma estratégia de recorrer para ilustrar sem explicitar ocorre também na página 28, quando o PPP cita autores de âmbito internacional. A presença desses funciona muito mais como um argumento de autoridade, do que dá cientificidade às mudanças propostas no PPP.

como 'ciência da prática'. A Educação Física como arte de mediação, a teoria da EF como campo dinâmico de pesquisa e reflexão).

Há, portanto, uma multiplicidade de compreensões e opções para a Educação Física. O PPP vai desconsiderar a complexidade da discussão epistemológica e apresentar unicamente a Educação Física como sinônima da motricidade humana.

A elaboração do presente Projeto Pedagógico tem por finalidade exercitar uma reflexão radical e contextualizada sobre a reformulação curricular do Curso de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, notadamente na relação entre a identidade da área de conhecimento em Educação Física (Motricidade Humana) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2005, p. 29).

Há, nesta parte, uma preocupação com a reformulação curricular do curso em questão. Uma das temáticas destacadas está na relação da identidade da área de conhecimento em EF. Percebe-se, neste fragmento do PPP, uma confusão de entendimento entre Educação Física como sinônimo de Motricidade Humana. No entanto, a compreensão do autor Manuel Sérgio, referente à Educação Física é como se a mesma fosse um ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana (CMH), ou ainda, a substituição do termo Educação Física para Educação Motora. Esse autor acredita numa confiança de que com a Tese da Ciência da Motricidade Humana, muitos dos problemas sem resolução no campo da Educação Física seriam resolvidos. Entre os quais Lima (1999, p. 103), nos aponta:

A crise de identidade da Educação Física (EF), uma vez que esta seria de ordem epistemológica; a CMH forneceria o estatuto epistemológico (ou a cientificidade) de que carece a EF;  
O problema da indefinição quanto ao objeto teórico-disciplinar, a CMH forneceria às Faculdades de EF (ou Faculdades de 'Motricidade Humana') um objeto de estudo definido (a motricidade humana);  
A falta de legitimidade no plano acadêmico-universitário e social; de posse de uma "matriz teórica" ou "paradigma", a CMH, a EF (ou Educação Motora) alcançaria essa legitimidade; a pergunta "qual a ciência de que vocês professores/profissionais da EF são praticantes?" teria, enfim, uma resposta satisfatória: "somos praticantes (ou então, 'cientistas') da CMH".

Enfim, no PPP, não há uma explicitação se a Educação Física é entendida como motricidade humana. Não fica evidente, também, o lugar da Educação Física (ou melhor, educação motora) no âmbito daquilo que Manuel Sérgio chama de CMH.

Essa incompreensão é perceptível quando o PPP apresenta os Objetivos do Curso que são, enfim, a direcionalidade pretendida para a licenciatura. Dentre os objetivos, aparece: “Reconhecer a Educação Motora como ramo pedagógico das Ciências da Motricidade Humana (Educação Física)” (PPP, p. 33). Em outro objetivo, o PPP adere à concepção da Educação Física como Educação Motora: “Elaborar propostas pedagógicas em Educação Motora, que possam ser aplicadas em comunidades interessadas, em cooperação com outras áreas de produção de conhecimento” (PPP, p. 33). Aqui, a discussão pedagógica do campo é pautada no interior da CMH, afirmando-se que essa ciência proposta dará identidade à licenciatura em Educação Física.

No início da apresentação do novo tópico “Concepções e Finalidades do Curso”, afirma-se a Educação Física como:

[...] uma área de estudo, elemento educacional e campo profissional caracterizado pela análise, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano intencional e consciente nas suas dimensões biológica, comportamental e sócio-cultural (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2005, p. 34).

Ao se desconsiderar a filiação teórica em relação à CMH anteriormente proposta, a imprecisão epistemológica reaparece na caracterização da Educação Física “como um campo de intervenção profissional [...] de diferentes manifestações e expressões da *atividade física/movimento humano/motricidade humana*” (grifos nossos) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2005, p. 35).

As críticas aqui apontadas podem ser mediadas por uma discussão construtiva. É difícil de se explicar isso, mas as ‘falhas’, vistas no PPP em questão, são também características de um contexto onde determinadas exigências operavam. E que, talvez, outras instituições possam ter problemas semelhantes.

O fato de serem apontadas tais falhas, não se intenciona rechaçar o trabalho das pessoas ali envolvidas, mas chamar a atenção quanto à elaboração de documentos regimentais, como o PPP, para que tais elementos sejam considerados. Tais deficiências são compreensíveis, por serem sérias as questões. Assim, nossa



intenção não foi julgar o PPP analisado, e, sim, fazer um estudo em busca de alternativas para dar ao PPP sua merecida legitimidade.

Assim, esperamos ter indicado e discutido algumas problematizações levantadas acerca do estudo de caso em foco. Logo, para compreendermos melhor a realidade pesquisada, será preciso a ajuda de outros olhares, e ainda, aprofundarmos em questões teóricas que subsidiem a discussão.

Compactuamos com a ideia do conhecimento como algo sempre inacabado e em processo de formação contínua. Portanto, deixamos alguns ecos, com a finalidade de construção de teias futuras. Alguns 'fios' permaneceram soltos, para que seja desvendado um possível 'fio da meada', e novas teias sejam tecidas, assim, um novo processo dos fios se desencadeará.

## V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. Q. de; Modernidade *versus* pós-modernidade: desafios para uma pedagogia crítica da educação física. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, Anais... Caxambu, CBCE. 1 CD-ROM, GT3.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, C. C. B. C.; PEREIRA, E. Projetos Pedagógicos: o contexto legislativo-acadêmico e a reconfiguração curricular em uma IES pública. In: **Ícone Educ.**, Uberlândia, v. 11, n. 2 p. 117-125, jul/dez. 2005

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELTRAMI, D. M. **A Educação Física no âmbito da política educacional no Brasil pós-64**. São Paulo: Dissertação de mestrado (Educação: história e filosofia da educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (mimeo), 1992.

BETTI, M; Educação Física In: FENSTERSEIFER, P.; GONZALES, F. (Orgs.). **Dicionário crítico da educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p. 144-150.

BOLTANSKI, Luc. **As classes sociais e o corpo**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan./Abr. 2002.

BOURDIEU. P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1990.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: UFES, 1997.

\_\_\_\_\_. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos CEDES. v. 19, n. 48, p. 69-88. 1999<sup>a</sup>. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. ISSN 0101-3262. Acesso em junho de 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999b.

\_\_\_\_\_. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. In: \_\_\_\_\_; CRISÓRIO, R. **A educação física no Brasil e na Argentina:**

identidade, desafios e perspectivas. Campinas, Autores Associados; Rio de Janeiro, PROSUL, p. 13-29. 2003.

\_\_\_\_\_. Corporeidade, Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: NÓBREGA, T. P. (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da Educação física**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2006, p. 97-105.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. **Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Brasília**. Disponível em: <<http://emec.gov.br>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28 n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: deserção do Estado e o projeto de reforma In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 677-701, Especial – Out. 2004.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FENSTERSEIFER, P. E. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação em Educação Física perante as diretrizes curriculares e os problemas continuam à parte**. [S.n.t].

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11<sup>o</sup> ed., Rio de Janeiro: Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 13<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

\_\_\_\_\_. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Unesp, 1993.

\_\_\_\_\_. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, U., GIDDENS, A, LASH, S. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Unesp, 1997.

GOMES, I. M. **O corpo desportista moderno**: disciplina e reflexividade na instituição acadêmica brasileira. Recife, 2000, 146f: Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Sociologia), Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

LASH, S. A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética, comunidade. In: BECK, U., GIDDENS, A, LASH, S. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Unesp, 1997.

LIMA, H. L. A. **Pensamento epistemológico da educação física brasileira**: das controvérsias acerca do estatuto científico. Recife, 1999, 261f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco – UFP, 1999.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**. Lisboa: Antropos, 1989.

LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estética, esporte e Educação Física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

MARTINS, P. H. As terapias alternativas e a libertação dos corpos. In: **VIII Jornada sobre alternativas religiosas na América Latina**. (mimeo) 1998.

\_\_\_\_\_. **Contra a desumanização da medicina: crítica sociológica das práticas médicas modernas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: E.P.U., 1974.

MOREIRA, W. W. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In.: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 199-210.

NOGUEIRA, Q. W. C. Educação Física e pedagogia crítica: praticar o discurso? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 179-197, jan./jun. 2003.

PAIVA, F. S. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 51-82, jul./dez. 2004.

SADI, R. S. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: projeto de fôlego ou orientações temporárias? In.: XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRCE), 2001.

SANT'ANNA, D. B. de (org). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

\_\_\_\_\_. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. São Paulo: estação Liberdade, 2001.

Sêmen. Mestre Ambrósio. **Fuá na casa de caBRal** . Faixa 4, Sonybmj CD-ROM.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, A. M. A razão e o corpo do mundo. In: **Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Florianópolis, UFSC, vol. 21, nº 1, 1999.

\_\_\_\_\_. **Corpo, Ciência e Mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SILVA, A. M.; NICOLINO, A. S.; INÁCIO, H. L. D. & FIGUEIREDO, V. M. C. A formação profissional em educação física e o processo político social. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-16, maio-ago. 2009.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. **Imagens do corpo na Educação: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. (org). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOBRINHO, J. D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 677-701, Especial – Out. 2004.

TABORDA de OLIVEIRA, M. A. *et al.* Fontes para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da educação física escolar no estado do Paraná. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n.1, p.145-158, set. 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Campus de Marechal Cândido Rondon. Curso de Educação Física. **Projeto Político-Pedagógico**. Marechal Cândido Rondon, 2005.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: Continuidade ou Transgressão para acertar? In.: CASTNHO, L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 183-219.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

VAZ, A. F. Do culto a performance: esporte, corpo e rendimento. In: **Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Florianópolis, UFSC, v. 21, nº 1, 1999.

VAZ, A. F., SAYÃO, D. T., PINTO, F. M. (org). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

## **ANEXOS**

## ANEXO I



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE DESPORTOS**  
**Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física**  
 Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900  
 Fone (048) 3721-9926 Fax (048) 3721-9792 - E-MAIL ppgef@cds.ufsc.br




---

**MESTRADO**

Florianópolis, 16 de abril de 2008.

**TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, coordenador do curso de Educação Física pela \_\_\_\_\_ declaro estar de acordo com a realização da pesquisa: **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, DIRETRIZES CURRICULARES E O EMBATE EPISTEMOLÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA UM ESTUDO DE CASO NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ**, desenvolvida pelo mestrando Lucas Prado Carvalho e sob a orientação da Professora Doutora Ana Márcia Silva no Curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa pretende analisar os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições de Ensino Superior da Região Oeste do Paraná, assim, buscamos compreender os princípios que norteiam a formação inicial em Educação Física nessa região. Sabemos que a mesma será desenvolvida como uma pesquisa de análise de conteúdo. Para isto, os instrumentos a ser utilizados serão análises documentais (PPP) e entrevistas, com possibilidade de publicação dos resultados. Sabemos que diante de qualquer dúvida sobre a pesquisa, antes e durante sua realização, podemos solicitar esclarecimentos aos pesquisadores envolvidos pelo telefone (48) 9116-6950 / (45) 3223-9751. Os dados obtidos serão mantidos em absoluto sigilo e utilizados somente para fins de pesquisa. Temos ciência de nossa liberdade de retirar nosso consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo.

Por ser expressão da verdade e, para que surtam os efeitos legais, firmo o presente.

---

Assinatura do Coordenador do Curso de EF.



## ANEXO II

### Entrevista semi-estruturada com o coordenador da IES da região oeste do Paraná - estrutura por temáticas -

#### Aspectos que deverão ser considerados na entrevista:

#### 1) Identificação e dados socio-economicos:

- a primeira questão, diz respeito ao contexto regional, ou seja, quem são [economicamente, culturalmente] as pessoas da região. Há demanda para os formandos em ef?
- como foi construída a informação da identificação e dados sócio-econômicos: a fonte da informação foi feita através de pesquisa ou já existiam esses dados na secretaria acadêmica? Ou não têm estes dados?

#### 2) Participação docente;

- a participação da coletividade na construção do ppp; a formação acadêmica dos professores. (participaram como? Grupo de trabalho?)
- houve a necessidade de constituir comissões específicas para a construção do ppp? E como foram organizadas essas comissões?

#### 3) Participação do coordenador;

- como se deu a função do coordenador na dinâmica dessa discussão?

#### 4) Participação discente;

- qual foi a efetiva contribuição do corpo discente nas discussões?

#### 5) Houve participação de consultores externos;

- (confef, cref, professores convidados de outras instituições de ensino)?

#### 6) Teorias que fundamentaram para a construção de tal documento;

- articulou-se a seguir uma tendência dominante ou abrangeram outras tendências dentro do cenário das teorias da educação física?
- as tensões sobre a legitimação instaurada no campo acadêmico, provenientes da discussão da reforma curricular de 2004, foram incorporadas? E como foi o impacto da reforma das diretrizes curriculares de 2004 na implementação de mudanças no ppp do curso de mcr?

- 7) **Como se deu a aprovação do ppp a partir do corpo docente e discente?**
- 8) **Qual tempo que levou a chegar ao documento final?**
- 9) **Avaliação contínua do ppp; foi prevista no projeto ppp?**
- 10) **Gostaria de comentar algo mais?**