

Simpósio sobre o Ensino de Graduação em Educação Física II Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: 10 anos do Curso de Educação Física da UFSCar

O curso de Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) completou em 2004 seu décimo aniversário. Este simpósio pretendeu marcar esta data, convidando a comunidade acadêmica da Educação Física/Ciência da Motricidade Humana para participar de um evento de reflexão e avaliação dos caminhos que a Graduação em Educação Física, tanto nas instituições públicas quanto privadas, têm tomado recentemente. Os desafios enfrentados por todos: na formulação de projetos pedagógicos, na gestão administrativa, na concepção de grade curricular, na integração ensino-pesquisa-extensão, de maneira a responder aos novos desafios colocados pela Educação Física/Ciência da Motricidade Humana enquanto área acadêmica e como profissão foram debatidos. Propostas bem sucedidas para o ensino de graduação foram apresentadas e discutidas, bem como os problemas e as dificuldades compartilhados entre as diferentes instituições foram levantados e avaliados, tendo o compromisso de contribuir para com uma formação superior em Educação Física de qualidade.

Não pode deixar de colaborar na organização do evento a Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH), que apesar de fundada recentemente, em junho de 2003, teve sua origem junto ao Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF), vinculado ao Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos (DEFMH/UFSCar), que iniciou seus trabalhos em junho de 1996 (dois anos após a criação do curso) com a intenção de discutir a Educação Física a partir do referencial da Motricidade Humana (que não por acaso compõe o nome do Departamento acadêmico onde se originou tanto o NEFEF quanto a SPQMH) e da Fenomenologia.

Assim optamos por participarmos conjuntamente desta proposta de evento em comemoração aos 10 Anos do Curso de Educação Física da UFSCar, pois a história do NEFEF – SPQMH em muito se confunde com a história deste curso.

Tradicionalmente, os encontros científicos em Educação Física/Ciência da Motricidade Humana têm temáticas específicas como Educação Física Adaptada, Fisiologia do Exercício, Sociologia do Esporte, Estudos do Lazer, entre outros e tem havido pouco espaço para o debate acadêmico acerca do que se ensina e o que se aprende em Educação Física durante os cursos de formação profissional/discutir o ensino de graduação. Este evento, no entanto, pretendeu proporcionar um ambiente rico para o debate de propostas curriculares para o ensino superior em Educação Física.

ENSINO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS FUTUROS

Prof. Dr. Mauro Betti

Universidade Estadual Paulista - campus de Bauru

Faculdade de Ciências - Departamento de Educação Física

Laboratório de Estudos Socioculturais e Históricos da Educação Física

INTRODUÇÃO

Em meados da década de 1960, a ascensão do discurso científico como referencial privilegiado para a Educação Física, provocou um redirecionamento da sua tradição pedagógica contemporânea, construída pelo menos desde o século XIX. Nos EUA e na Europa, depois alcançando o Brasil, o debate sobre o possível estatuto científico da Educação Física geraria as oposições e tensões que, daí em diante, iriam percorrer o entendimento que a área tem buscado construir de si própria.

São bem conhecidas entre nós as proposições da Educação Física como “disciplina acadêmica” (Henry, 1964); ou da “Ciência da Motricidade Humana” de Sérgio (1983,1987), na qual a Educação Física (rebatizada como “educação motora”) aparece como ramo pedagógico daquela ciência. Bracht (1999) relata como ao final dos anos 1960, na Alemanha, sob influência da importância social e política do esporte, o conceito de pedagogia esportiva (*Sportpädagogik*) opõe-se e põe fim ao conceito de teoria da Educação Física (*Leibeserziehung*) orientada nas teorias da educação, iniciando o processo de “cientificação” da Educação Física.

Tal entendimento repercute no Brasil desde meados da década de 1980. Tani (1996), inspirado no “movimento disciplinar” norte-americano, propõe a “Cinesiologia”: área do conhecimento que objetiva investigar de forma abrangente e profunda o fenômeno movimento humano, mais especificamente o estudo de movimentos genéricos (postura, locomoção, manipulação) e específicos do esporte, exercício, ginástica, jogo e dança, contemplando as sub-áreas biodinâmica do movimento humano, comportamento motor e estudos socioculturais do movimento humano. A Educação Física é definida como área de pesquisa(s) eminentemente aplicada(s), que, fundamentada nos conhecimentos “básicos” oriundos da Cinesiologia, possui preocupação pedagógica e profissionalizante, produzindo conhecimentos que serviriam

de base para a elaboração e desenvolvimento de programas de Educação Física em nível formal (escolar) e não formal. Nessa proposição, a Educação Física também como ramo pedagógico ou aplicado da uma ciência “básica”.

Em todas estas propostas é central a idéia da *interdisciplinaridade*, que supõe a superação de um modelo multidisciplinar das ciências em direção à interação ou sínteses entre diversas ciências, tendo em vista o interesse por um *objeto*, diferentemente definido em cada uma daquelas proposições.

Todavia, Bracht (1999) demonstra como, desde meados da década de 1980, desenrola-se no Brasil um movimento de “repedagogização” da teorização em Educação Física, a partir do diálogo com as ciências humanas e sociais, efetuado por intermédio do discurso pedagógico; e de críticas às propostas de cientificação da Educação Física. Dentre estas críticas, as mais contundentes referem-se à impossibilidade epistemológica de definir um único objeto para a Educação Física, pois as várias ciências delimitam e interrogam este objeto sob diferentes perspectivas, o que também põe por terra a idéia da interdisciplinaridade, tão cara àquelas propostas. O entendimento de Educação Física é então remetido a uma *prática pedagógica*.

Em oposição à concepção de Educação Física como área de conhecimento científico, Bracht (1999) a define como prática pedagógica que tematiza elementos da esfera da cultura corporal/movimento; a Educação Física seria, então, uma prática social de intervenção imediata, e não uma prática social cuja característica primeira seria explicar ou compreender um determinado fenômeno social ou uma determinada parte do real. A intervenção que a Educação Física realiza caracterizar-se-ia pela *intenção pedagógica* com que trata um conteúdo, o qual é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento.

Em Soares et alii (1994), a Educação Física é definida como uma disciplina escolar que trata pedagogicamente do conhecimento de uma área denominada “cultura corporal”, configurada com temas e formas de atividades (jogo, esporte, ginástica, danças, lutas etc.) que constituem seu conteúdo.

Já Betti (1992) define a finalidade da Educação Física (escolar) como a introdução e integração do aluno no mundo da cultura física, “formando o cidadão que vai usufruir, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica). O conceito de cultura física permite a Betti

construir a passagem da axiologia (valores) para a teleologia (finalidades) da Educação Física.

Em uma tentativa de superar os dualismos, a Teoria da Educação Física - então repartida em uma “matriz científica” e uma “matriz pedagógica” - é concebida por Betti (1996) como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão, que sistematiza e critica conhecimentos científicos e filosóficos, recebe e envia demandas à prática pedagógica e às ciências/filosofias, a partir de problemáticas que emergem da prática, e que questionam as ciências e a filosofia. O princípio integrador nesse processo não seria um “objeto científico” (movimento humano, motricidade humana etc.), porque cada ciência “recorta” seu objeto sob diferentes óticas, mas as *problemáticas* que se articulam desde a *prática social* envolvida no jogo, esporte, dança, ginásticas etc., e que são axiologicamente condicionadas, quer dizer, são os valores eleitos pelo pesquisador que o fazem (ou não), delimitar uma problemática que possa ser abordada pela teorias/métodos de uma dada ciência ou pela filosofia.

A “prática” passa a configurar-se como possibilidade de mediação entre a “matriz científica” e a “matriz pedagógica” que se apresentam no debate sobre a identidade epistemológica da Educação Física, entre a “teoria” e a “prática”, entre o “fazer corporal” e o “saber sobre esse fazer”.

Bracht (1999) identificou nos anos 1990 uma tentativa de delimitar a Educação Física como campo acadêmico que teoriza a prática pedagógica a qual, por sua vez, tematiza manifestações da cultura corporal de movimento. O objeto da Educação Física é o saber específico de que trata essa prática pedagógica. A definição desse objeto/saber específico define o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação, e este por sua vez determina a função atribuída à Educação Física. Haveria três entendimentos desse saber próprio da Educação Física:

(i) atividades físicas ou atividades físico-esportivas e recreativas – a função da Educação Física é o desenvolvimento da aptidão física, e as referências teórico-conceituais provém das ciências biológicas;

(ii) movimento humano, movimento corporal, motricidade humana ou movimento humano consciente – o objetivo da Educação Física é o desenvolvimento integral do educando; o referencial provém da aprendizagem motora e desenvolvimento motor, e, em certo sentido, da antropologia filosófica;

(iii) cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento – movimentar-se é forma de comunicação com o mundo, constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela; é linguagem, que enquanto cultura habita o mundo do simbólico.

Prosseguindo, para V. Bracht, o objeto da Educação Física como prática pedagógica não tem, então, as mesmas características fundantes de um objeto da ciência. O objeto da Educação Física como prática pedagógica é retirado do mundo da cultura corporal/movimento, ou seja, é selecionado a partir de critérios variáveis, dependentes de uma teoria pedagógica desse universo; configurado de forma mais abstrata, esse objeto seria a cultura corporal de movimento.

Como conseqüência, tomar a cultura corporal de movimento como objeto da Educação Física implica avançar do fazer corporal para um saber sobre o movimentar-se do ser humano, o qual deve ser incorporado pela Educação Física como um saber a ser transmitido, na escola, aos alunos.

Em conclusão, para Bracht (1999), a Educação Física não é uma ciência, mas interessa-se pelas explicações, compreensões e interpretações sobre as objetivações culturais do movimento humano fornecidas pela ciência, com o objetivo de fundamentar sua prática.

A Educação Física, então, pode ser hoje entendida simultaneamente como área de conhecimento, profissão e disciplina escolar na educação básica. Como área de conhecimento, produz conhecimentos de natureza científica e filosófica em torno de seu objeto de estudo, diferentemente definido por diversos teóricos: movimento humano, motricidade humana, exercício, cultura corporal ou de movimento etc. Na qualidade de profissão, possui o caráter de intervenção, elaborando, executando e avaliando programas de atividades físicas e esportivas para diversos grupos, atendendo demandas sociais que se avolumaram no Brasil desde a década de 1980, diversificando o campo de intervenção profissional da Educação Física. Por fim, em sua vinculação fortemente estabelecida com a instituição escolar desde as primeiras décadas do século XX no Brasil, a Educação Física é um componente curricular formalmente integrado ao ensino fundamental e médio, alcançando também a educação infantil; como tal, busca contribuir, por seus meios e conteúdos específicos, com a formação e o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

O desafio maior que se coloca hoje é como articular esse diferentes entendimentos, superando dualismos e divisões que opõem a teoria à prática, que distanciam a educação básica da universidade, a formação profissional do mercado de trabalho, os profissionais dos pesquisadores.

PONTO DE PARTIDA

Propomos articular a formação profissional a partir dos conceitos de cultura corporal de movimento e motricidade humana, entendendo a Educação Física com base em Betti (2003) como *área de conhecimento e intervenção profissional-pedagógica, que lida com a cultura corporal de movimento, objetivando a melhoria qualitativa das diferentes manifestações daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos e estéticos*. Tal entendimento busca a ampliação da concepção de Educação Física como prática pedagógica, não a percebendo como restrita à Escola. O conceito de qualidade aqui referido é compreendido como *valorativo*, quer dizer, exige a opção por valores, entendidos estes como possibilidades de escolha.

Por cultura corporal de movimento entende-se, também com base em Betti (2003), aquela *parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, nos planos material e simbólico, mediante a exercitação (em geral, intencionada e sistemática) da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas, práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas, dança e lutas/artes marciais*. A motricidade humana é entendida, a partir de Sérgio (1987), como capacidade de movimento do ser humano para a transcendência¹, e como agente e criadora de cultura.

Para melhor compreensão deste “ponto de partida”, faz-se necessário aprofundar os conceitos de *motricidade humana, qualidade e valor*.

Motricidade humana

A motricidade humana, para Sérgio (1987), supõe que: (i) o ser humano é um ser não-especializado e carente, aberto ao mundo, aos outros e à transcendência; (ii) o ser humano é um ser prático, que procura encontrar (e produzir) o que lhe permite a unidade e a realização; (iii) como ser prático, é agente e criador de cultura, “projeto

originário de todo sentido”(p. 109). Por isso a motricidade humana constitui *processo adaptativo* de um ser não-especializado, cujo ritmo evolutivo é lento; constitui *processo evolutivo* de um ser com predisposição à interioridade e à cultura, que integra, progressivamente, padrões de comportamento necessários à criação e manutenção de um meio artificial necessário à sua sobrevivência e desenvolvimento; e constitui *processo criativo* de um ser, “em que as práxis lúdicas, agonísticas, simbólicas e produtivas traduzem a vontade e as condições de o Homem se realizar como sujeito, ou seja, como autor responsável dos seus actos” (p. 110).

A carência de especialização motora do ser humano exige a cultura como exercício criador e de aprendizagem porque, “sem órgãos superespecializados, o homem precisa, inelutavelmente, da chamada *educação física* e dá à sua motricidade, mais do que um meio de luta pela vida, mais do que um esforço de adaptação da Natureza às suas necessidades imediatas, a expressão dos anseios do homem ao *mais ser*”(p. 143). Como ser de cultura, a motricidade do homem - movimento jamais acabado e sempre a recomeçar, porque nela há mais do que movimento - visa o desenvolvimento não só do indivíduo, mas da espécie humana, já que a motricidade acentua a vida de relação.

Por isso, então, a motricidade é definida como “processo adaptativo, evolutivo e criativo de um ser prático, carente dos outros, do mundo e da transcendência” (p. 156).

Daí o homem ser predisposto a uma abundância incalculável de *condutas motoras* e conduta motora é “o comportamento motor enquanto portador de significação, de intencionalidade, de consciência clara e expressa e onde há vida, vivência e convivência” (p. 154). Uma conduta motora é uma significação vivida e, portanto, única, irrepetível, intransferível, que se expressa pela *linguagem corporal* ou *motora*, que é a “matéria prima” da motricidade. Toda linguagem é expressão e comunicação, porém a linguagem corporal “remonta às verdades primigénias e fundamentais do ser humano” – é neste sentido uma *experiência original* (no sentido de “origem”), em dois sentidos: “como experiência radical das origens do ser e experiência que inaugura realmente uma realidade nova”, porque “nenhum saber lhe pré-existe” (p. 144). A linguagem corporal “é uma surpresa do ser, porque apresenta uma densidade própria e se inicia por um ato de vontade criadora” (p. 144).

¹ “Transcedência” é aqui entendida como “ir além de”, como “ultrapassar”, “superar”.

Já a *cultura motora* é entendida por M. Sérgio como “nível de humanização, alcançado pela assimilação das condutas motoras, sistemática e livremente adquirida, através da instrução e da educação, e também pode entender-se como o conjunto de comportamentos representativos de uma determinada sociedade ou grupo natural” (p. 144).

Portanto, motricidade humana e cultura se imbricam; como é carente, o ser humano exercita sua motricidade em busca da transcendência (por isso é um ser prático, que busca sempre superar sua condição, tornar-se mais ser, mais humano), e nessa dinâmica torna-se agente e criador de cultura. A motricidade manifesta-se em condutas motoras (que expressam significações, e portanto são linguagem: a linguagem corporal), que podem ser assimiladas pela cultura, em um dado contexto sócio-histórico. A partir daí, pode-se falar na cultura corporal ou cultura corporal de movimento de uma determinada sociedade ou grupo, em determinado contexto histórico. Então, o esporte, as ginásticas, a dança etc. constituem algumas das formas culturais assumidas pela motricidade no âmbito da nossa cultura – manifestações estas que guardam uma relação histórica com a cultura profissional e a tradição da Educação Física.

Qualidade e valor

A palavra "qualidade", no sentido comum, usual, significa: i) o aspecto, a maneira de ser de um objeto, o conjunto das modalidades sobre as quais se apresenta; ii) o conjunto das propriedades de um objeto, capazes de distingui-lo de outros e de lhes determinar a natureza; e iii) em uma escala de valores, o que torna alguma coisa superior à média. Neste último sentido "qualidade" significa cada um dos aspectos positivos de alguma coisa e que a faz corresponder ao que melhor se espera delas.

Do ponto de vista filosófico, “qualidade” é *qualquer* determinação de um objeto. Em conseqüência, é necessário distinguir "qualidade" de "propriedade", e é esta que indica a qualidade que caracteriza e individualiza o próprio objeto, sendo portanto própria dele.

Muitas vezes, no âmbito da Educação Física, o termo “qualidade” tem sido usado de modo restrito ao seu sentido comum de aspecto positivo de alguma coisa, que a torna superior à média, enquanto no seu sentido filosófico é um caráter geral do objeto, que nada nos diz à princípio sobre ele, sobre suas propriedades; ou, então

indica apenas as possibilidades do objeto. Portanto, "qualidade" pode significar qualquer coisa, inclusive má qualidade dependendo do ponto de vista. O correto seria, então, falar em propriedades da Educação Física, propriedades do esporte etc.

Abbagnano (2000) caracteriza três famílias de determinações e distinções sobre a qualidade:

- 1) determinações disposicionais, que compreendem disposições, hábitos, costumes, capacidades, faculdades, virtudes, tendências, ou qualquer outro nome que se queira dar às determinações constituídas por possibilidades do objeto.
- 2) determinações sensíveis, simples ou complexas, que são fornecidas por instrumentos orgânicos: cores, sons, sabores, etc.
- 3) determinações mensuráveis, que se submetem a métodos objetivos de medida: número, extensão, figura, o movimento, etc.

A primeira família, a das determinações disposicionais é a mais relevante para a nossa proposição, porque é mais ampla e permite articular o conceito de "qualidade" com o de "valor" – articulação fundamentada pelo fato de que as determinações disposicionais são constituídas por *possibilidades* do objeto.

Ora, também segundo Abbagnano (2000), *valor*, em geral, designa o que deve ser objeto de preferência ou de escolha. O conceito filosófico contemporâneo de valor indica que o valor pode ser definido como *possibilidade de escolha*, isto é, "como uma disciplina inteligente das escolhas, que pode conduzir a eliminar algumas delas ou a declará-las irracionais ou nocivas, e pode conduzir (e conduz) a privilegiar outras" (p. 993). Daí decorre que existe uma multiplicidade de valores que continuamente exigem escolha por parte do homem, e historicamente haveria uma luta constante entre diferentes estes diferentes valores oferecidos ao homem. Ou seja, quando se elegem as propriedades ou determinações disposicionais (que, lembro, são possibilidades do objeto) do que estamos chamando "melhoria qualitativa" do esporte, das ginásticas etc., se está fazendo uma opção por valores. E como há uma multiplicidade de valores no objeto "esporte" por exemplo, pode-se fazer escolhas diferentes - o que em última instância implica em optar por entendimentos de homem, sociedade, educação...

Contudo, isso coloca um problema para a Educação Física, pois o que é "melhorar qualitativamente" uma determinada prática profissional-pedagógica pode ser diferentemente entendido por diferentes profissionais. Tal nos leva a considerar a

exigência de haver valores minimamente consensuais, compartilhados por todos os profissionais. Se tal possibilidade é duvidosa, é imperativo que a Educação Física, como profissão que realiza intervenções profissionais de natureza pedagógica, demonstre a racionalidade das suas escolhas, explicita por que uma escolha (ou seja, um valor) é melhor do que outra, Mesmo porque, conforme ensina Abbagnano (2000), valor não é um mero ideal, mas é guia ou norma das escolhas e, em todo caso, seu critério de juízo. Portanto coloca-se ainda a necessidade de articulação entre meios e fins – se elejo um valor, devo propor os meios coerentes para realizá-lo. Se digo que “esporte é saúde”, devo ser capaz de demonstrar racionalmente que tal possibilidade existe (quer dizer, é uma determinação disposicional do objeto “esporte”), e articular uma prática que concretize a realização daquele valor².

Quando consagrados inter-subjetivamente, em diferentes teorizações e práticas pedagógicas, tais valores e correspondentes articulações entre meios e fins concretizam-se em *princípios* (por exemplo, o princípio da *inclusão*, amplamente aceite hoje na Educação Física Escolar)

Todo esse processo reflexivo deve se dar com o auxílio explícito de referenciais científicos, filosóficos e estéticos – aí residiria a distinção entre o “profissional” e o “leigo”.

A(s) ciência(s) contribuem com a dimensão factual (o que *é*), a filosofia com a dimensão normativa-axiológica (o que *deve* ou *pode* ser), e a dimensão estética, conforme busca evitar o excessivo comprometimento com uma postura racionalista, no sentido cognitivista, “que não abre espaço para a ampliação do conceito de verdade” (Bracht, 1999, p. 53).

Contudo, é preciso também considerar, como Lovisolo (1995), que a Educação Física possui uma *tradição* como uma área de intervenção no plano das atividades corporais que se propõe a realizar valores sociais nos campos da saúde, educação e lazer. Tal significa, dentre outras coisas, admitir que nem toda ação profissional no âmbito da Educação Física é ou pode ser cientificamente justificada, mas é indubitável que a Educação Física possui um *saber fazer* no ensino do esporte, dança, ginásticas etc., que lhe é específico e decorre de sua tradição de intervenção pedagógica.

² Conforme demonstram inúmeros estudos: não há relação entre esporte de alto rendimento/espetáculo e “boa saúde”.

IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Física (entendida não como uma disciplina científica, mas como área de conhecimento e intervenção) contando com o auxílio das diversas ciências e da filosofia, busca examinar a cultura corporal de movimento com o olhar interessado de *projetos* que expressam *valores* (ligados à saúde, lazer e educação). “Projeto” é uma idéia, um desejo, a intenção de fazer ou realizar algo no futuro; provém etimologicamente do latim *projectus* “ação de lançar para a frente” (Houaiss, 2001). Portanto, refere-se a algo que ainda não se tem, que ainda não existe, mas que é desejada, planejada, intencionada por alguém. Um projeto é um conjunto de ideologias, teorias (científicas ou não), informações/conhecimentos, valores, expectativas etc. que refletem o interesse de grupos sobre uma dada prática social.

Então, um projeto de Educação Física dirige o olhar que irá “recortar” a cultura corporal de movimento segundo seus valores (e também, eventualmente, segundo sua tradição) e, retroativamente, os dados científicos e filosóficos que encontrar irão fundamentar tal projeto. É oportuno observar que o mesmo processo pode ser realizado por outras áreas (biologia, sociologia, psicologia etc.).

Isso nos leva então a outro problema: como conceber um curso de formação profissional no campo da Educação Física que não se feche em um único projeto (quer dizer, um modo único de “olhar” a cultura corporal de movimento)³ e portanto seja impermeável à dúvida, ao questionamento, ao novo e ao imprevisto? Por outro lado, abrir o leque para muitos projetos pode levar a uma formação excessivamente genérica, aos moldes da conhecida “licenciatura inchada”, ou mesmo uma falsa licenciatura, situação que ainda existe em muitas instituições.

Para fugir a esta armadilha, dois pontos são vitais:

1- A delimitação do objetivo da formação tendo em vista a(s) especificidade(s) de atuação do graduado (educação formal, saúde, lazer, esporte de alto rendimento etc.), sem todavia limitar a formação geral do profissional (científica, filosófica e ética) e a apropriação da cultura corporal de movimento. Tal formação geral deve incluir igualmente o estudo da motricidade humana como linguagem corporal (experiência original do ser humano) e as linguagens da cultura corporal de movimento (jogo,

³ Além do que aceitar o conceito de cultura corporal de movimento tal como o apresentei aqui já manifesta adesão a um determinado projeto.

ginásticas, esporte etc.). As diversas ciências e a filosofia contribuem para esta “formação ampliada” por intermédio dos seus próprios olhares dirigidos à cultura corporal de movimento.

2- A prática profissional/pedagógica em Educação Física (quer dizer, os contextos de intervenção) deve constituir-se em eixo central do currículo, garantindo a especificidade da formação. Tal prática profissional/pedagógica deve manter diálogo privilegiado com as ciências e a filosofia, no sentido de que seus respectivos instrumentais teóricos-metodológicos auxiliam a perscrutar os valores (ou possibilidades, se preferirmos) presentes na cultura corporal de movimento, apontando sua adequação a determinados projetos (quer dizer, articulando meios e fins).

Um currículo assim concebido deveria conter duas características principais:

1- Organizar-se a partir de *temas*, oriundos do projeto de Educação Física adotado, da tradição acadêmico-profissional da Educação Física, das novas tendências presentes na cultura corporal de movimento, que resultam da dinâmica social mais ampla, assim com das direções apontadas pela pesquisa científica e pela reflexão científica na área, e das *competências específicas* que se deseja desenvolver.

2- Tomar como eixo central a dimensão da prática profissional-pedagógica *específica à habilitação pretendida*. Esta dimensão da prática deveria ser a referência em todas as disciplinas, no sentido de que devem buscar um permanente diálogo com a Educação Física como área de intervenção acadêmico profissional.

A atual legislação que estabelece as diretrizes curriculares específicas para os cursos de graduação em Educação Física (Parecer CNE/CES 58/2004 e Resolução CNE/CES 7/2004) concedem ampla (e talvez excessiva) liberdade para as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos. Já há interpretações distorcidas, que traduzem o desejo de oferecer cursos muitos generalistas, que diluem a especificidade da formação, e corremos o risco de, mais uma vez, a formação do licenciado, do futuro professor na educação básica, ficar prejudicada.

Cabe a todos nós, no modelo liberal-democrático que rege atualmente o ensino superior no país, a responsabilidade pela elaboração (e implementação) bem fundamentada e coerente dos projetos pedagógicos que se deverão obrigatoriamente rever, bem como dos projetos de novos cursos. Contudo, é imprescindível e urgente

uma ação rigorosa do Ministério da Educação, no sentido de exigir crescentes padrões de qualificação pedagógica e científica das instituições de ensino superior, assim como impedir a abertura indiscriminada de cursos, ou corremos o risco de obter, para a Educação Física e seus profissionais, o descrédito social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BETTI, M. Ensino de 1^o e 2^o graus: educação física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.13, n.2, p. 282-7, 1992.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, v.3, n.2, p. 73-127, 1996.
- BETTI, M. *Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação*. 2002. 336 f. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.
- BRACHT, V. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.
- HENRY, F. M. Physical education: an academic discipline. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, v. 35, p. 32-38, 1964.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM
- LOVISOLO, H. *Educação física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- SÉRGIO, M. Uma nova ciência do homem - a quinantropologia. *Desportos*, n. 7 (separata). Direção Geral dos Desportos, Lisboa, 1983.
- SÉRGIO, M. *Para uma epistemologia da motricidade humana: prolegômenos a uma ciência do homem*. Lisboa: Compendium, 1987.
- SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1994.
- TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte; ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, v.3, n.2, p. 9-50, 1996.

Graduação em Educação Física e sua Relação com as Disciplinas de Orientação Acadêmica: o caso das disciplinas do núcleo sócio-cultural¹

Rita de Cássia Garcia Verenguer

“... o que escrevo nasce de meu próprio amadurecimento, um trajeto de altos e baixos, pontos luminosos e zonas de sombra. Nesse curso entendi que a vida não tece apenas uma teia de perdas mas nos proporciona uma sucessão de ganhos...” (Lya Luft, 2003)

À Paula, pelo privilégio da amizade.

Introdução

A temática proposta para esse artigo – Graduação em Educação Física – é irmã gêmea de uma outra temática muito cara para a área: a preparação profissional. Não é de hoje que se discute e se avalia os “rumos” da preparação profissional em Educação Física, seja do ponto de vista da legislação e suas mudanças, passando pelo impacto da tecnologia no processo ensino-aprendizagem dos novos profissionais, seja pela demanda do mercado de trabalho e suas pressões, ou pela importância da pesquisa na graduação e no cotidiano profissional. Já se falou muito sobre essa temática e, com certeza, se falará muito mais, pois ela exige de todos, docentes, discentes e instituições universitárias, constante reflexão.

¹ A autora agradece aos professores Adriano Campos, Daniele Kallas, Elisabete Freire, Marcos Merida e Verena Pedrinelli pela leitura, pelas críticas, elogios e sugestões.

Objetivamos com esse artigo discutir a graduação em Educação Física pelo prisma das disciplinas de orientação acadêmica, notadamente aquelas do núcleo sócio-cultural. Para isso, iniciaremos nossa abordagem discutindo a docência universitária e seus aspectos legais, históricos e profissionais, e em seguida analisaremos a graduação em Educação Física no que tange aos conteúdos das referidas disciplinas e àqueles que respondem por elas.

Antes de prosseguirmos, porém, é preciso fazer duas ressalvas. A primeira diz respeito às denominações (e suas devidas conceituações) “núcleo sócio-cultural” e “disciplinas de orientação acadêmica”, que foram apresentadas por Tani, respectivamente, em 1989 e 1996.

No artigo *‘Perspectivas da Educação Física como Disciplina Acadêmica’*, Tani (1989) advoga a existência de uma área de conhecimento chamada Cinesiologia, responsável pelo estudo do fenômeno movimento humano, tendo a pesquisa básica como fonte de investigação deste fenômeno. A Cinesiologia seria constituída por três sub-áreas: biodinâmica do movimento humano, comportamento motor e os estudos sócio-culturais do movimento humano.

O conhecimento produzido pela Cinesiologia daria o suporte para as pesquisas de natureza aplicada, próprias das áreas de intervenção profissional, como a Educação Física. Tani em outro texto, anos depois (*‘Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica’* – 1996a) amplia e aprimora suas teses iniciais e atribui à sub-área “estudos sócio-culturais do movimento humano” a responsabilidade de investigar a sociologia, a antropologia, a filosofia, a ética do movimento humano.

A outra denominação (“disciplinas de orientação acadêmica”) surge no artigo *‘Vivências Práticas no Curso e Graduação em Educação Física: necessidade, luxo ou perda de tempo?’* (Tani, 1996b). Embora o objetivo seja discutir a importância das vivências práticas no curso de graduação, é neste artigo que o autor divide as disciplinas em “disciplinas de orientação às atividades”, “disciplinas de orientação pedagógica” e “disciplinas de orientação acadêmica”.

Essa ressalva é importante porque estamos nos apropriando de duas idéias de Tani apresentadas para defender e explicar teses distintas, ou seja, “núcleo sócio-cultural” vem caracterizar uma sub-área da Cinesiologia, enquanto que “disciplinas de orientação acadêmica” vêm caracterizar um conjunto de disciplinas do curso de graduação em Educação Física. Ainda que, Cinesiologia e Educação Física guardem relações de dependência entre si, para o autor são áreas com objetivos próprios.

Desta forma, e consciente da limitação da relação entre estas duas denominações, entenderemos que as disciplinas Fisiologia do Exercício, História da Educação Física, Biomecânica, Bases Filosóficas aplicadas à Educação Física e Esporte, Aprendizagem Motora, Dimensões Sociais da Educação Física, Crescimento e Desenvolvimento Motor, Bases Psicológicas da Educação Física e Esporte, Deontologia e Ética Profissional aplicadas à Educação Física, Controle Motor, Estudos Administrativos e Econômicos sobre a Educação Física e Esporte, Dimensões Nutricionais da Educação Física e do Esporte, Anatomia, Fundamentos da Educação Física, entre outras, são disciplinas de orientação acadêmica e, particularmente, as disciplinas História da Educação Física, Dimensões Antropológicas da Educação Física, Estudos Administrativos e

Econômicos sobre a Educação Física e Esporte, Bases Filosóficas aplicadas à Educação Física e Esporte, Dimensões Sociais da Educação Física, Deontologia e Ética Profissional aplicadas à Educação Física, Fundamentos da Educação Física, entre outras, correspondem ao núcleo sócio-cultural (Verenguer, 2003).

A segunda ressalva refere-se à formação acadêmica e à experiência profissional da autora deste artigo ao longo dos últimos 20 anos. Discutir a problemática em torno deste tema e da forma como será feita aqui é resultado da síntese de uma formação acadêmica realizada na Universidade pública (licenciatura em Educação Física e bacharelado em Filosofia na USP; especialização em Educação Física pela Unesp-Rio Claro; mestrado e doutorado em Educação Física pela Unicamp) e de uma experiência profissional como docente, chefe de departamento e coordenadora de estágios supervisionados na Universidade particular (Universidade Presbiteriana Mackenzie e Universidade São Judas Tadeu).

Isso significa dizer que o nosso desafio nestes últimos anos foi fazer com que os ideais da formação acadêmica se materializassem na realidade do cotidiano profissional. Aprendemos que tais ideais não se transportam como tal de um lugar para o outro e que é imprescindível considerar (sem abandonar os ideais, mas perdendo a ingenuidade) as peculiaridades da instituição na qual a experiência profissional se concretiza. Nossa formação acadêmica, na Universidade pública, e nossa experiência profissional, na Universidade particular, nos possibilitam ter uma visão apurada: de certa forma, conhecemos as limitações, as virtudes e os desafios de cada uma delas.

1. Docência Universitária

A discussão sobre a docência universitária ou sobre as características e competências docentes para o ensino superior vem ganhando espaço na última década em função da crise do seguinte postulado: quem sabe e sabe fazer, sabe ensinar.

A partir de meados da década de 1980, a Universidade brasileira inicia um processo de reflexão sobre seu papel e relevância social, ou seja, tanto a comunidade interna através de seminários, colóquios, como a externa, principalmente a mídia², vão questionar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. A “avaliação da Universidade”, rótulo usado na época, pressupôs diagnosticar os cursos de graduação, elaborar indicadores de qualidade e definir parâmetros de competência docente. Assim, a discussão sobre a profissionalização do docente universitário passa a fazer parte da agenda daqueles envolvidos na reflexão sobre a qualidade do ensino superior.

Concomitantemente, observamos a diminuição dos investimentos públicos no ensino superior, a ampliação vertiginosa da rede particular e, conseqüentemente, o aumento da demanda por novos docentes, a aposentadoria precoce de docentes das instituições públicas que, aliás, vão assumir postos nas Universidades particulares.

Nesta perspectiva, poderíamos considerar que a temática ‘docência universitária’ sustenta-se sobre os aspectos legais e históricos, que se referem à

² Os mais velhos hão de se lembrar do impacto da reportagem da Folha de S.Paulo, em 1987, sob o título “Os improdutivos da USP”.

legislação e origem da Universidade brasileira, e sobre o aspecto profissional, que se refere à capacitação para a docência no ensino superior.

1.1 Aspectos legais e históricos

A Universidade se define, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 52, como uma instituição que forma quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e é responsável pelo domínio e cultivo do saber; possui, no mínimo, um terço do corpo docente com titulação de mestre ou doutor e um terço do corpo docente contratado em regime de tempo integral. Mais adiante, nos artigos 65 e 66, lemos que a formação docente incluirá prática de ensino - exceto para a docência universitária - uma vez que esta preparação far-se-á nos programas de mestrado e doutorado (Souza & Silva, 1997).

Considerando essa legislação como pano de fundo, Vasconcelos (2000) advoga que deve ser função da Universidade cuidar da formação dos seus próprios quadros, inclusive do quadro docente. Muito embora a autora reconheça a necessidade dos estudos aprofundados em nível de mestrado ou doutorado para aqueles que postulam uma vaga na Universidade, lembra que os programas de pós-graduação *strictu-sensu* não estão preocupados com a capacitação pedagógica destes postulantes:

“... voltamos a salientar a omissão total com respeito à qualificação específica para a docência no ensino superior. Mais professores titulados sim, porém sem nenhuma indicação de que esses professores devam estar preparados para o real papel que desempenharão em sala de aula...” (Vasconcelos, 2000, p.16)

Do ponto de vista legal, portanto, não há nenhuma preocupação com a formação didática-pedagógica como requisito para o ingresso na docência universitária, ou seja, não se considera importante ou não se valoriza a reflexão sobre a prática profissional (o que ensinar, como ensinar, para que ensinar, como avaliar o que foi ensinado) do docente universitário.

Embora essa omissão não se justifique, existe uma explicação para ela, qual seja: a origem do ensino superior brasileiro, que se confunde com a própria história das relações entre a corte portuguesa e sua colônia sul-americana. Antes da vinda de D.João VI para o Brasil, em 1808, a elite “brasileira” ia buscar em Portugal ou em outros países europeus sua formação intelectual. A partir de 1808, data historicamente definida como marco inicial do ensino superior brasileiro, foi instalado um modelo de ensino que enfatizou a profissionalização (na medicina, na engenharia e no direito) e privilegiou a informação técnica e a experiência profissional, caracterizando o perfil de competência daqueles que se propusessem a ensinar na Universidade (Masetto, 1998).

Deste modo, acreditou-se, até recentemente, que aquele que dominasse o conteúdo próprio de uma dada área do conhecimento automaticamente possuiria competência para facilitar o processo de aprendizagem do graduando,

“... ou seja, os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles (...). Exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão...” (Masetto, 1998, p.11).

Considerando as idéias expostas acima e fazendo um paralelo com o curso de graduação em Educação Física, poderíamos indagar: um técnico de seleção da modalidade basquetebol seria necessariamente um bom docente universitário para a disciplina basquetebol? Um respeitável pesquisador de fisiologia do exercício seria um bom docente na disciplina correspondente? Um profissional de Educação Física que gerencia um clube esportivo seria um bom docente para a disciplina Bases Administrativas aplicadas à Educação Física e Esporte? Um profissional de Educação Física responsável pela preparação física de um time de futebol seria um bom docente para a disciplina de Bases Metodológicas do Treinamento Esportivo?

Para responder essas questões será preciso discutir o que caracteriza competência para a docência no ensino superior e avaliar quais são os caminhos para atingi-la.

1.2 Aspecto Profissional

Como foi afirmado anteriormente, faz parte de nossa tradição universitária considerar que um profissional renomado e bem sucedido em suas atividades profissionais, ou um dedicado pesquisador, tenham competência para as atividades próprias da docência universitária.

No entanto, a realidade tem mostrado que embora esses profissionais possuam um conhecimento apurado sobre sua intervenção profissional ou sobre o que investigam, não possuem conhecimento e habilidades sobre a ação pedagógica que estão exercendo e, não raro, ouvimos dos discentes: *“Ele sabe muito, mas não sabe passar”*.

Se olharmos para trás e analisarmos como se deu nosso próprio processo de recrutamento para a docência universitária, poderíamos afirmar, considerando as devidas exceções, que em função da afinidade ou da proximidade a um docente, em grupos de estudos, projetos de pesquisa, monitoria de disciplina, ou participando de orientação de dissertação ou tese, e, portanto, por estarmos nos dedicando a um conteúdo específico da profissão, fomos indicados por esse docente para ocupar alguma vaga ou a participar de algum concurso em alguma instituição de ensino superior.

É neste sentido que Cunha (1989) afirma: “... *algumas decisões quanto à profissão [de docente universitário] ocorrem muito mais como fruto da experiência pessoal, meio ao acaso, do que de decisões pré-destinadas ao magistério...*” (p.81). Ainda sob o mesmo prisma, Fernandes (1998) esclarece:

“... o ingresso da maioria dos professores com quem temos trabalhado tem se dado de forma circunstancial. (...) Minha proposta, nesse momento, é chamar a atenção para o fato de que não se pode reduzir a formação do professor universitário a pendoros naturais ou ao domínio do conteúdo específico de seu campo científico...” (p. 96-7).

Neste sentido, a autora acima citada acredita que a competência para a docência universitária não está vinculada à vocação ou inspiração divina e que o conhecimento específico de seu campo científico é condição necessária, mas não suficiente. Em outras palavras: a docência universitária é uma profissão e, como toda profissão, exige daqueles interessados em exercê-la o domínio do fazer profissional. No caso da docência universitária, domínio da ação pedagógica em sala de aula.

Quando tratamos a docência universitária como profissão significa dizer que aqueles que a exercem estão comprometidos com o aprimoramento de suas competências e saberes profissionais, estão empenhados em se afastar do amadorismo e não vêem sua atividade como “bico”, diferentemente daqueles que procuram a Universidade para “dar umas aulinhas”!

Quando estamos tratando a docência universitária como profissão estamos tratando, também, da construção da identidade profissional, ou seja, da maneira como somos reconhecidos socialmente, do valor que é dado ao grupo profissional a qual pertencemos, do significado social do nosso trabalho, do valor que damos ao nosso trabalho e do conhecimento exclusivo que dominamos (Pimenta & Anastasiou, 2002).

É por esse motivo que Masetto (2003) afirma:

“... Começou-se a perceber que assim como para a pesquisa se exigia desenvolvimento de competências próprias, e a pós-graduação buscou resolver esse problema, a docência no ensino superior também exigia competências próprias que desenvolvidas trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito encontradiça de se ensinar ‘por boa vontade’, buscando apenas certa consideração pelo título de ‘professor de universidade’, ou apenas para ‘complementação salarial’, ou ainda somente para se ‘fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão’” (p. 25).

Ora, no que se caracteriza, então, as competências e os saberes próprios da docência universitária? Como adquiri-las? Que importância tem isso? As respostas a essas perguntas serão dadas a seguir, mas antes, porém, é preciso registrar: toda essa discussão só terá algum significado se o docente universitário estiver disposto à mudança de atitude.

Já afirmamos que o domínio dos conhecimentos próprios da área e a experiência profissional são requisitos básicos para a docência universitária. Esses conhecimentos (acadêmicos e profissionais) devem ser atualizados constantemente através da participação de fóruns científicos, de intercâmbio e em pesquisa, entendida aqui como a produção de conhecimento, como estudos e reflexões críticas sobre um assunto, possibilitando a reorganização dos conhecimentos, como a confecção de artigos e/ou capítulos (Masetto, 2003).

Esse requisito, ***dimensão do conhecimento próprio da área***, para a docência universitária está incorporado e consolidado na nossa vida profissional. Aprimoramos nossos conhecimentos nos programas de mestrado e doutorado, proferimos palestras e cursos em várias instituições, participamos de grupos de estudos, chefiamos laboratórios de pesquisa, publicamos em periódicos científicos (se forem internacionais, é mais chique. Ainda que nossos alunos não leiam!) e somos avaliados por toda essa produção através de critérios desenvolvidos institucionalmente, inclusive para justificar a manutenção de nosso contrato de trabalho.

No entanto, há, segundo Abreu & Masetto (1990), Masetto (1998, 2003) e Pimenta & Anastasiou (2002) outros dois requisitos essenciais para a docência universitária: o domínio da ***dimensão pedagógica*** e o exercício da ***dimensão política***. Esses dois requisitos têm sido alvo de reflexões porque estamos vivendo um intenso processo de mudança no papel e na responsabilidade social da Universidade.

O final do século XX foi marcado, em termos mundiais, pela elaboração de dois documentos, chancelados pela Unesco, que visaram expor os

desafios que a educação superior tende a enfrentar no século XXI e apresentar saídas para eles. A *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação* (Unesco, 1998) e o *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* – conhecido como Relatório Delors – (Delors, 1998) reconhecem que as atividades fins da Universidade – ensino, pesquisa e extensão – estão relacionadas com o desenvolvimento econômico, social e cultural de um indivíduo ou de uma nação e que tal desenvolvimento ficou potencializado pelo impacto da tecnologia informacional no processo educacional.

O conhecimento, a partir da década de 1960, vem ocupando um lugar central na sociedade, haja vista o aumento da demanda por informação, pela necessidade de educação universal, por trabalhadores altamente educados e pela relação entre riqueza e pesquisa científica. Economicamente, o conhecimento tornou-se matéria-prima e, com a automação do trabalho repetitivo, houve a valorização do capital humano, isto é, a riqueza de qualquer instituição passa a ser medida pelo grau de conhecimento e qualificação dos seus integrantes. Nesse cenário, a aprendizagem deve ser contínua e vitalícia; é essencial aprender a aprender, a ter autonomia e responsabilidade. Socialmente falando, o conhecimento pode ser meio para o progresso mundial, para a melhora da qualidade de vida de todos, ou meio para a destruição ou escravidão de um indivíduo ou de uma nação. Desta forma, a aprendizagem visa estabelecer relações entre conhecimento e atitudes e valores.

Segundo o Relatório Delors (1998), cabe à educação e à educação superior organizarem-se para possibilitar quatro aprendizagens: a) aprender a

conhecer (ou aprender a aprender), para que o indivíduo tenha independência e possa produzir e usufruir o conhecimento ao longo de toda a vida; b) aprender a fazer, para que ele possa aplicar seu conhecimento, contextualizando-o socialmente e no mundo do trabalho; c) aprender a viver juntos, visando a compreensão do outro e da sua relação de interdependência com o outro, realizando projetos comuns e gerindo conflitos; e d) aprender a ser, visando o auto-conhecimento ou conhecimento de sua personalidade para agir com autonomia, discernimento e responsabilidade social.

Diante desse quadro, para que o trabalho do docente universitário se coadune com o atual e emergente paradigma do ensino superior, o domínio da **dimensão pedagógica** e o exercício da **dimensão política** se constituem em condição primordial.

Não é nada fácil para nós, mestres e doutores, reconhecer que precisamos investir tempo e dedicação à aprendizagem de como devemos conduzir nossas aulas, afinal sabemos muito sobre o conteúdo da disciplina pela qual somos responsáveis e, enquanto alunos, vimos como nossos professores davam aula e aprendemos com eles. No entanto, como isso já faz algum tempo e sobrevivemos a essa experiência, nos esquecemos do quanto fomos vítimas dela.

Masetto (1998; 2003) acredita que a **dimensão pedagógica** da docência universitária possui quatro eixos, a saber: o conceito de ensino-aprendizagem; o professor como idealizador e gestor do currículo; a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno; e o domínio da tecnologia educacional.

O processo de ensino-aprendizagem está relacionado com a clareza que o docente tem sobre como se dá a aprendizagem; sobre quais são os

princípios básicos da aprendizagem de universitários; sobre o que é aprendizagem significativa; sobre como a aprendizagem se relaciona com conteúdos, habilidades, atitudes e valores.

É preciso reconhecer que o processo ensino-aprendizagem está a serviço do graduando e não do docente. Assim, este precisa se perguntar: como facilitarei o processo de aprendizagem dos futuros profissionais? Quais são os conteúdos e estratégias que devo selecionar? Que experiências devo proporcionar a eles para que possam mudar e/ou aprimorar suas visões de mundo? No entanto, ainda ouvimos de alguns docentes *“os alunos precisam se adaptar ao meu método de ensino”*.

Aliás, falando em “método”, é preciso lembrar que não existe apenas um³: a aula expositiva. Sobre ela é preciso considerar que, apesar de ser uma boa estratégia para apresentar um tema a ser estudado ou fazer a síntese do mesmo, ela coloca o docente no centro do processo e favorece pouco a relação professor-aluno, a iniciativa para a pesquisa, afasta o graduando da sua co-responsabilidade no processo de aprendizagem e na construção da sua autonomia. É por essa razão que Demo (1993) afirma: *“esta atividade de mero repasse copiado será, cada vez mais, substituída pelos meios eletrônicos disponíveis...”* (p. 130).

O docente precisa conhecer todo o currículo de graduação e ter claro seu papel neste contexto; deve saber que o currículo abrange a aprendizagem de habilidades como o trabalho em equipe, a pesquisa em biblioteca, a comunicação interpessoal, a elaboração de projetos. Isso significa romper com a idéia segundo

³ Abreu & Masetto (1990) e Masetto (2003) apresentam e exemplificam várias técnicas para serem usadas em sala de aula.

a qual a responsabilidade do docente é desenvolver o conteúdo da disciplina para a qual foi contratado. É preciso esclarecer ao graduando a importância da disciplina no contexto da profissão; é preciso relacionar-se com outras disciplinas do currículo e com outros docentes a fim de realizar, quando possível e pertinente, atividades em conjunto.

Estabelecer uma relação professor-aluno e aluno-aluno que potencialize a aprendizagem de todos significa que todos sejam responsáveis por esse processo. O docente como orientador, motivador e incentivador e o graduando como protagonista da sua aprendizagem, como solucionador de problemas. Para que isso aconteça em aula, o docente deve, utilizando-se de técnicas apropriadas, estabelecer uma atitude de parceria na relação.

Invariavelmente, cabe ao docente dominar recursos e meios disponíveis para a aprendizagem, ou seja, dominar a tecnologia educacional. O conhecimento de estratégias e técnicas e, claro, a utilização delas em aula, favorece o alcance dos objetivos traçados e torna a sala de aula um ambiente coletivo de aprendizagem. Saber quando e porquê usar uma aula expositiva; saber quando e porquê usar dinâmicas de grupo; saber quando e porquê usar recursos audiovisuais; saber quando e porquê usar estudos de caso; saber quando e porquê fazer visitas técnicas; saber quando e porquê utilizar-se dos procedimentos da pesquisa, compõem o quadro de competência do docente universitário.

Além da tecnologia educacional, a tecnologia de informação tem proporcionado alternativas desconhecidas até poucos anos atrás. A *internet*, o *data-show*, a videoconferência, o *e-mail*, o *chat*, a lista de discussão, vêm

ampliando nossas possibilidades enquanto docentes envolvidos com o processo ensino-aprendizagem. Isso não significa dizer que o ambiente de sala de aula e a presença do docente estão perdendo espaço; pelo contrário, se o docente souber utilizar essas novas ferramentas não ouviremos afirmações como essas: *“o giz foi substituído pelo data-show, mas a aula não mudou”* ou *“o data-show é o giz eletrônico”*.

Sobre o impacto da tecnologia no cenário educacional vale observar as considerações de Drucker (1997):

“... a tecnologia, apesar de sua importância e visibilidade, não será a característica mais importante da transformação do ensino. O mais importante será repensar o papel e a função da educação escolar – seu foco, sua finalidade, seus valores. A tecnologia será importante, mas principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor as coisas velhas...” (p. 153).

Por fim, porém não menos importante, cabe ao docente universitário o exercício da **dimensão política** da sua profissão. Não se trata, evidentemente, de panfletagem partidária ou discursos inflamados. Estamos considerando, aqui, que o docente é um profissional e um cidadão e, por isso mesmo, deve estar sintonizado com o seu tempo, sua história, com as mudanças sociais e tecnológicas; que é capaz de fazer a reflexão crítica e criteriosa do conhecimento, que acredita e sabe que sua intervenção tem impacto na vida dos graduandos e na maneira pela qual estes irão exercer a sua profissão. É neste momento, pois, que o técnico e o ético se conciliam, se fundem para o exercício profissional comprometido com os valores universais (Masetto, 2003).

Dadas essas reflexões, é preciso reconhecer que os atuais docentes dos cursos de graduação, com raras exceções, não tiveram oportunidade ou desconheciam a necessidade de aprimorarem seus conhecimentos e habilidades enquanto profissionais da docência universitária. Isso não nos exime da responsabilidade do constante aprimoramento profissional, mesmo porque sempre o fizemos, ainda que apenas na direção da **dimensão do conhecimento próprio da área**. Agora é preciso investir na **dimensão pedagógica** e ter consciência da **dimensão política** da docência universitária e, neste sentido, a Universidade tem um papel a cumprir.

Para Vasconcelos (2000), a institucionalização de um programa de capacitação para a docência universitária, nos moldes aqui apresentados, é uma decisão política de uma Universidade, Faculdade ou Departamento, haja vista que, espera-se do docente a “... *ampliação de sua consciência profissional, muito mais do que do domínio de habilidades técnicas ou atualizações de conteúdos...*” (p.53).

Criar um espaço para a reflexão sobre a intervenção profissional do docente universitário é uma responsabilidade dos gestores, sejam eles reitor, pró-reitor, diretor, chefe de departamento ou coordenador de curso, pois não se pode esperar que os docentes isoladamente procurem esse aperfeiçoamento (Fernandes, 1998; Vasconcelos, 1998; 2000).

Particularmente, acreditamos que uma das grandes dificuldades em romper com a resistência dos docentes, no que concerne ao seu engajamento em um programa de capacitação, mais do que o desconhecimento sobre a necessidade de fazê-lo, está no excessivo “pedagogês” desses programas. Em

outras palavras: um programa de capacitação para a docência universitária precisa ter um caráter mais instrumental e menos conceitual.

Muito provavelmente essa afirmação causa estranhamento ao leitor (e alguma ira ao pedagogo), uma vez que o objetivo desse processo é ampliar a consciência profissional e explicitar o papel político da docência universitária. No entanto, esse engajamento só acontecerá e, por consequência, a reflexão sobre o significado do seu trabalho só se iniciará, se o docente perceber rapidamente como sua intervenção profissional poderá se beneficiar desse programa.

Em última instância: o desafio está em se organizar um programa de capacitação para a docência universitária evitando o excesso de teorias educacionais, pressupostos filosóficos, justificativas epistemológicas sem torná-lo, no entanto, um encontro de trocas de receitas de como se dar aula.

Em síntese, consideramos que o exercício da docência universitária precisa ser encarado como uma profissão e, como tal, exige daqueles que a exerçam dedicação e constante aprimoramento. A docência universitária não é lugar para o amadorismo e nem para o diletantismo. O aprimoramento e domínio das dimensões que compõem essa profissão – conhecimento próprio da área, pedagógica e política – são de responsabilidade do profissional-docente e da instituição universitária, que precisa estar atenta ao desenvolvimento dos seus recursos humanos.

Aliás, seria muito significativo e desejável que, a exemplo dos encontros entre os docentes da disciplina Educação Física Adaptada (chancelados pela Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada) que antecedem o *Simpósio Sesc de Atividades Físicas Adaptadas* promovido pelo

Sesc-São Carlos, outros eventos (Simpósio Paulista de Educação Física, Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Seminário de Educação Física Escolar, por exemplo) e as sociedades científicas (Sociedade Brasileira de Biomecânica, Sociedade Brasileira de Fisiologia do Exercício, Sociedade Brasileira de Comportamento Motor, por exemplo) reservassem, sistematicamente, em sua programação, um espaço para a discussão, reflexão e apresentação de trabalhos sobre a temática docência universitária.

Por fim, uma provocação: consideremos um cenário futurista no qual a lista de chamada, a presença obrigatória, a nota da prova e a média final para aprovação tenham sido abolidas, não tenham o menor significado. Por quais motivos nossos alunos se sentiriam estimulados a nos encontrar em sua sala de aula?

2. Graduação em Educação Física

O ingresso de um jovem na Universidade e no curso pretendido é motivo de profunda alegria e é carregado, também, de imensa expectativa. É uma nova etapa que se inicia, na qual o exercício da liberdade e da responsabilidade convergem para o aprendizado de uma profissão.

Os jovens graduandos do curso de Educação Física trazem em sua bagagem uma visão pré-concebida sobre a profissão, sobre o profissional e sobre o que vão aprender ao longo dos anos de graduação. Essa visão pode ser fruto da experiência esportiva ou escolar; pode estar influenciada pela mídia; pode criar frustrações ou surpresas com relação ao significado de um curso universitário.

Sem desconsiderar ou desmerecer essa realidade, Verenguer (2003)

lembra que

“... se é verdade que os jovens graduandos trazem consigo um conjunto de saberes sobre a área que escolheram, é verdade, também, que a Universidade e o curso de graduação têm uma responsabilidade imperiosa, qual seja, criar um ambiente no qual se possa refletir, superar, lapidar, criticar e, principalmente, ampliar esses saberes a fim de se conquistar um grau mais elaborado e sofisticado de profissionalização...” (p. 3).

Sobre o que vão aprender no curso de graduação, ou seja, sobre que disciplinas ou conteúdos fazem parte do processo de profissionalização em Educação Física, os graduandos têm certeza que estudarão, por exemplo, Anatomia, Fisiologia do Exercício, Biomecânica, Bases Nutricionais aplicadas à Educação Física e Esporte – disciplinas do núcleo biodinâmico – e as disciplinas com tipificação esportiva como, por exemplo, Teoria e Prática do Atletismo, do Futebol, do Voleibol.

Com raras exceções, os graduandos quando se deparam com as disciplinas do núcleo sócio-cultural – Bases Filosóficas aplicadas à Educação Física e Esporte, Dimensões Antropológicas da Educação Física, Deonologia e Ética Profissional aplicadas à Educação Física, História da Educação Física, Bases Psicológicas da Educação Física e Esporte, Estudos Administrativos e Econômicos da Educação Física, Fundamentos da Educação Física, por exemplo – vêm nelas pouca utilidade para seu processo de profissionalização, considerando-as coadjuvantes deste processo. Esse quadro é agravado quando, ao deparar-se com essas disciplinas, o graduando precisa enfrentar docentes improvisados e conteúdos que não têm a Educação Física e o Esporte como foco.

Acreditamos que as disciplinas do núcleo sócio-cultural têm um significado singular no processo de profissionalização: é o momento para provocar a crise ou ruptura na visão que os graduandos têm sobre a profissão e a área; é fórum privilegiado para a reflexão, para a análise da profissão e da área; e é o espaço de mobilização pessoal visando uma intervenção mais consciente e responsável.

Sobre o aspecto do improvisado de docentes para as disciplinas do núcleo sócio-cultural, não é incomum observarmos, ainda hoje, docentes com formação em outras áreas (historiadores, sociólogos e psicólogos) respondendo pelas disciplinas descritas acima. Naturalmente, se esses docentes se dedicarem ao estudo da Educação Física e do Esporte e compreenderem que as disciplinas fazem parte deste curso de graduação e, ainda, estiverem dispostos a redirecionarem a opção anteriormente feita quando escolheram a graduação em História, ou em Sociologia, ou em Psicologia, aumentam-se as chances de êxito.

Ainda sobre esse aspecto é preciso relatar a experiência de um colega docente que, ao enviar seu currículo para alguns cursos de graduação a fim de candidatar-se a uma vaga para a disciplina de fisiologia do exercício, assim foi indagado pelo responsável do curso: “... *já temos professor de fisiologia do exercício. Você não pode dar aulas de História da Educação Física?*”. A menos que esse docente seja muito competente e tenha empenhado grandes esforços nos estudos dos conteúdos próprios de cada disciplina, esse episódio denota o grau de importância que a disciplina História da Educação Física tem também para aquele responsável pelo curso.

O outro aspecto a ser considerado - os conteúdos das disciplinas do núcleo sócio-cultural - é mais complexo porque está diretamente relacionado com o que chamamos anteriormente de competência para a docência universitária e, ainda, com o próprio estágio de produção e sistematização do conhecimento que sustentariam essas disciplinas.

É importante lembrar que faz parte da competência do profissional da docência universitária saber selecionar conteúdos que se adaptem às expectativas e necessidades dos graduandos e que sejam significativos para o futuro profissional. Esses conteúdos precisam estar ligados ao universo próprio da Educação Física e que tragam subsídios para a intervenção profissional.

Sobre a seleção dos conteúdos, a preocupação e o depoimento de Machado (2001) são bastante pertinentes:

“... como ela [a psicologia] tem-se apresentado nos cursos de Educação Física? (...) Como tem sido trabalhada e qual a possibilidade de aplicação destes conteúdos? (...). Como tem sido proposta, atende a demanda do profissional? (...) Nossa experiência como profissional da área, atuando em diversos segmentos (da escola infantil ao ensino universitário; da competição esportiva de alto nível à iniciação esportiva; da administração escolar à docência) nos permite fazer uma leitura pouco agradável deste quadro. Parece-nos que as disciplinas teóricas, sociais ou humanas, tais como: Sociologia, Psicologia, Filosofia, Antropologia, Ética e Moral, e suas demais dimensões, quando apresentadas num curso de graduação têm os objetivos básicos de suas matrizes, sem a preocupação das contextualizações necessárias, que as adequariam aos cursos onde estão alocados...” (p. 132).

Outras duas autoras apontam para o delicado problema da contextualização dos conteúdos, considerando a Educação Física e o Esporte como focos centrais. Guedes (2000) afirma que os docentes responsáveis pelas

disciplinas do núcleo sócio-cultural nem sempre estão preocupados em buscar as especificidades na aproximação das Ciências Humanas e Sociais com a Educação Física e, como consequência, vemos a “... *retransmissão de conhecimentos básicos das disciplinas adotadas das Ciências Sociais, sem delineamento das contribuições para a Educação Física...*” (p. 3). Concomitantemente, Carvalho (2000) considera que é “... *muito freqüente nossos colegas irem ao encontro dessas outras ciências e perderem, no caminho, o motivo pelo qual justificavam essa necessidade. Perderam seus objetos de estudo enquanto se deslocam para outras áreas...*” (p. 22).

Não podemos negar que os conteúdos da Sociologia, Psicologia, História, Filosofia são sedutores e envolventes, porém não foram as escolhas dos jovens graduandos dos cursos de Educação Física. Por mais óbvio que possa parecer, eles escolheram estudar e se profissionalizar em Educação Física.

Em nossa experiência como docente responsável pela disciplina *Bases Filosóficas aplicadas à Educação Física e Esporte*, preocupada com a seleção de conteúdos que sejam atraentes e que tenham foco na Educação Física e no Esporte, nos é argüido: “*Eu escolhi Educação Física. Por que tenho que estudar Filosofia?*”. Essa é uma pergunta clássica que se repete a cada ano e nos força a explicar cuidadosamente que não vamos “estudar Filosofia” e nem as correntes filosóficas e seus respectivos autores, pois isso é feito no curso de graduação em Filosofia. O que vamos fazer é, a partir de alguns temas propostos, pensar e refletir sobre a Educação Física e o Esporte.

Iremos até usar alguns pressupostos do pensamento filosófico, como por exemplo, a importância da investigação e da crítica, a necessidade de se

colocar em dúvida nossas certezas, visitar e avaliar nossos pré-conceitos, questionar com argumentação, mas estaremos estudando Educação Física e Esporte. Dessa forma, fazendo uma correspondência com a dimensão sociológica da Educação Física, Betti (2001) afirma: “... *Temos que nos apropriar, com competência, das teorias sociológicas para pensar sociologicamente a Educação Física. (...) Só não podemos, nós, profissionais-acadêmicos da Educação Física, desejar ser mais sociólogos que os sociólogos; deixemos a eles a Sociologia fundamental...*” (p. 168).

O cenário tem mudado: temos mais conhecimento sistematizado sobre o núcleo sócio-cultural da Educação Física e do Esporte; temos mais docentes que pesquisam e escrevem sobre as disciplinas que compõem este núcleo. Mas, se ainda não temos o suficiente, poderíamos usar a sala de aula como um grande ambiente para o desenvolvimento de pesquisa, isto é, o docente responsável por qualquer disciplina do núcleo sócio-cultural poderia propor aos graduandos, a partir de um tema definido e pertinente, que realizassem uma investigação e que as conclusões fossem analisadas por todo grupo, de modo a gerar novos conhecimentos e novos questionamentos.

Naturalmente, essa atividade não irá revolucionar a Educação Física e tão pouco romper paradigmas, mas irá, com certeza, estimular os graduandos a pensar e olhar com mais atenção sua área, além de reforçar a idéia segundo a qual é preciso desenvolver nos graduandos uma atitude positiva frente ao conhecimento e à sua produção (Verenguer, 1996; Freire, Reis & Verenguer, 2002). Ademais concordamos com Demo (1993) quando advoga “... *que toda a profissionalização conserve pelo menos a pesquisa como princípio educativo*

(capacidade de questionar, de se reciclar, de continuar aprendendo a aprender)...”
(p.129).

Não bastasse a preocupação com a seleção de conteúdos, precisamos estar atentos, ainda, sobre como eles se organizam sob o ponto de vista das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (Coll et al. 2000). Pela natureza das disciplinas que compõem o núcleo sócio-cultural, a dimensão conceitual dos conteúdos está assegurada e é fácil de ser identificada. Dominar conceitos, fatos, princípios e teorias, ou seja, *aprender sobre* o universo da Educação Física é fundamental para que o profissional possa tomar decisões adequadas em sua intervenção (Freire, Reis & Verenguer, 2002).

O desafio para os docentes que respondem pelas disciplinas do núcleo sócio-cultural está em identificar as dimensões procedimental e atitudinal dos conteúdos destas disciplinas. Assim cabe perguntar: o que o graduando vai *aprender a fazer* (dimensão procedimental) enquanto estiver cursando as disciplinas do núcleo sócio-cultural? O que o graduando vai *aprender a valorizar* (dimensão atitudinal) enquanto estiver cursando as disciplinas do núcleo sócio-cultural? A discussão sobre as dimensões do conteúdo é recente, mas já está presente nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física (Parecer CNE/CES nº 58/2004 e Resolução CNE/CES nº 7/2004).

Embora não tenhamos uma resposta definitiva para as questões acima, nos propusemos a pensá-las desde 2001 e, a título de registro, nos encontramos neste estado: a dimensão procedimental, para as disciplinas do núcleo sócio-cultural, poderia se caracterizar pela aplicação das habilidades de

síntese, interpretação textual e análise crítica; pela elaboração de estratégias para a organização de trabalhos individuais e em equipe; pela identificação de problemas do cotidiano profissional que estão relacionados com os conteúdos das unidades temáticas; pela proposição de soluções para os problemas identificados. Já a dimensão atitudinal poderia se caracterizar pela valorização da atitude investigativa frente ao conhecimento e à Educação Física; pela adoção da atitude consciente e responsável enquanto profissional-cidadão; pela valorização da participação do graduando como agente ativo do processo ensino-aprendizagem, pela valorização do domínio do vocabulário próprio da profissão; pela valorização das formas de comunicação oral e escrita⁴.

Do ponto de vista das estratégias que serão empregadas para que os conteúdos sejam desenvolvidos e os objetivos das disciplinas sejam alcançados, já afirmamos que as aulas expositivas e dialogadas são uma das técnicas que podem ser empregadas. Além dela, porém, é possível pensar em leituras recomendadas e elaboração de textos em aula; tarefas orientadas; seminários; elaboração de atas ou relatórios e reflexão sobre a prática da intervenção através de estudos de caso, recursos audiovisuais, visitas monitoradas, palestras com convidados, entre outras.

Acreditamos que a Educação Física é uma profissão e, como tal, os cursos de graduação preparam profissionais para a intervenção no mercado de trabalho. Mas essa intervenção não é qualquer intervenção: não é uma

⁴ Bases Filosóficas aplicadas à Educação Física e Esporte. Plano de Ensino. Faculdade de Educação Física. Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2004.

intervenção que beira o improviso, o ensaio e erro ou a utilização de receitas e procedimentos padronizados.

Acreditamos que essa intervenção é fruto da análise, reflexão e problematização do cotidiano profissional subsidiada pelo conhecimento inicialmente adquirido na graduação e aprimorada e aperfeiçoada na formação continuada. Esse conhecimento será a base com a qual o profissional vai poder contar quando tiver que tomar decisões profissionais. Com esse conhecimento ele poderá mobilizar recursos para enfrentar os desafios da intervenção profissional.

Desta forma, os responsáveis pelas disciplinas do núcleo sócio-cultural, se querem contribuir com o processo de profissionalização dos graduandos, precisam aproximar os conteúdos das disciplinas o mais próximo da realidade e do cotidiano, porque só analisando-o e criticando-o, os graduandos poderão propor soluções e alternativas a fim de provocar mudanças.

Embora fuja dos objetivos deste artigo, gostaríamos de sugerir uma mudança na classificação das disciplinas do curso de graduação em Educação Física. Concordamos com Tani (1996b) quando ele caracteriza um conjunto de disciplinas em ***disciplinas de orientação acadêmica***, sendo subdivididas nos núcleos sócio-cultural, comportamental e biodinâmico. Entretanto, sugerimos que todas as outras disciplinas componham, em seu conjunto, ***as disciplinas de orientação à intervenção***.

Assim teríamos, para efeito de exemplo:

- a) Disciplinas de orientação acadêmica: História da Educação Física, Dimensões Sociais da Educação Física, Bases Filosóficas aplicadas à Educação Física e Esporte, Estudos Administrativos e Econômicos da

Educação Física e Esporte, Fundamentos da Educação Física (núcleo sócio-cultural); Aprendizagem Motora, Controle Motor, Desenvolvimento Motor (núcleo comportamental); e Anatomia, Fisiologia do Exercício, Biomecânica, Dimensões Nutricionais da Educação Física e Esporte, Bases Biológicas aplicadas à Educação Física e Esporte, Estudos Fisiológicos da Educação Física e Esporte (núcleo biodinâmico).

- b) Disciplinas de orientação à intervenção: Educação Física Infantil, Educação Física no Ensino Médio, Teoria de Prática das Atividades Rítmicas, Educação Física para Idosos, Educação Física Adaptada⁵, Bases Metodológicas do Treinamento Esportivo, Teoria e Prática do Voleibol, Teoria e Prática da Natação, Metodologia do Ensino, Didática aplicada   Educa o Física.

A despeito de todas as limita es inerentes a qualquer classifica o, esta possibilita evidenciar com mais clareza em que dimensão dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) cada disciplina precisa dar ênfase.

Assim, as disciplinas de orienta o acadêmica, sem menosprezar as dimensões procedimental e atitudinal, devem dar ênfase   dimensão conceitual. Por outro lado, as disciplinas de orienta o   interven o, sem menosprezar as dimensões conceitual e atitudinal, devem dar ênfase   dimensão procedimental, ou seja, enfatizar

“... o saber profissional em Educa o Física, que caracteriza e delimita a interven o, e   exclusivo daqueles que vivem o

⁵ No capítulo *Educa o Física Adaptada: introdu o ao universo de possibilidades*, Pedrinelli & Verenguer trazem uma descri o das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal para os conteúdos da disciplina de Educa o Física Adaptada. (In: Greguol, M. & Costa, R. (org.) **Educa o Física Adaptada**. São Paulo:Manole, 2004).

processo de aquisição e produção desse saber de forma sistematizada, pode ser resumido, em termos gerais, nas competências para diagnosticar, planejar, orientar, dirigir e avaliar programas de Educação Física para a sociedade...” (Freire, Reis & Verenguer, p. 42, 2002).

As disciplinas de orientação à intervenção deveriam proporcionar aos graduandos condições para que fosse desenvolvida a prática da intervenção supervisionada, isto é, momentos nos quais os graduandos seriam responsáveis pela organização do processo de intervenção, com os colegas e/ou com a comunidade, experimentando as etapas de: a) diagnóstico das características do público alvo; b) de elaboração de programas (definição de objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação); c) de aplicação do mesmo; e d) avaliação de todo o processo, com a supervisão do docente responsável pela disciplina⁶.

Um outro momento no qual a prática da intervenção supervisionada pode ocorrer é justamente dentro dos projetos de extensão à comunidade, nos quais, sempre com a orientação e supervisão de um docente, o graduando pode estar experimentando, refletindo e problematizando a intervenção. Isso nada se assemelha ao assistencialismo, pois esses projetos são uma maneira responsável da Universidade retribuir à sociedade a confiança nela depositada. Espera-se que eles sejam um meio pelo qual o conhecimento adquirido na graduação e a pesquisa oriunda da relação ensino-extensão se transformem em serviços de alta qualidade e que possam ser referência para a intervenção profissional.

⁶ A prática da intervenção supervisionada vem sendo desenvolvida nas disciplinas de orientação à intervenção do curso de Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie e descrita nos respectivos planos de ensino, no item metodologia.

Aliás, considerando que a Educação Física é uma profissão academicamente fundamentada e que a intervenção no mercado de trabalho é baseada em conhecimento científico, ousaríamos afirmar (na esperança de não magoar amigos queridos) que, se um curso de graduação em Educação Física tivesse que optar entre construir e equipar laboratórios de pesquisa em Fisiologia do Exercício, em Biomecânica ou em Comportamento Motor ou viabilizar e contratar docentes para responderem pelos projetos de extensão à comunidade com programas de Educação Física para Idosos, para portadores de necessidades especiais, para crianças, deveria optar pela segunda alternativa, dado que esta se configura em um ambiente fértil para o aprimoramento da prática da intervenção, bem como, para a pesquisa e para a produção de conhecimento sobre a intervenção profissional.

Os docentes de qualquer curso de graduação em Educação Física têm um papel primordial no processo de profissionalização dos graduandos. Devem assumir a responsabilidade de criarem condições para que a visão incompleta e estereotipada que os graduandos possuem sobre a profissão seja modificada. Além das responsabilidades inerentes à pesquisa, aos projetos de extensão ou às administrativas, os docentes precisam estar atentos às responsabilidades inerentes à docência (Campos, 2002).

Para os docentes responsáveis pelas disciplinas do núcleo sócio-cultural o desafio é ainda maior: além de contribuir para a mudança que o graduando tem sobre a profissão, precisam romper com o pré-conceito existente sobre as disciplinas em questão. Produzir conhecimento sobre o núcleo sócio-cultural da Educação Física e do Esporte, selecionar conteúdos atraentes e que

digam respeito à área, saber utilizar estratégias que favoreçam o processo ensino-aprendizagem são tarefas daqueles que se dedicam à profissão de docente universitário em um curso de graduação em Educação Física e, aqui, não há espaço para o improviso.

Considerações Finais

As últimas décadas têm se constituído um vigoroso período de reflexões e mudanças para a Educação Física e seus interlocutores – docentes, discentes e profissionais – vêm procurando dar à preparação e à intervenção profissional um caráter mais acadêmico e científico. Isso tem ocorrido porque estamos investindo pesado no aprimoramento de nossas funções.

Desse modo, precisamos, enquanto docentes universitários, estar atentos às mudanças que estão ocorrendo em nossa profissão (a profissão de docente universitário, bem entendido) tanto do ponto de vista da evolução do conhecimento da área e daquele no qual nos dedicamos, quanto do conhecimento da intervenção docente. Enquanto profissão, a docência universitária exige de nós o constante aprimoramento das *dimensões do conhecimento da área, pedagógica e política*.

Sobre a intervenção junto à graduação em Educação Física, responsável pelas disciplinas do núcleo sócio-cultural, é preciso considerar que essa intervenção não é fruto do improviso e que essas disciplinas não são coadjuvantes no processo de profissionalização daqueles que escolheram esse curso. Mas é importante frisar que as respectivas disciplinas e os docentes responsáveis por elas ocuparão o lugar central nesse processo quando estivermos

dispostos a empreender uma mudança em sua atitude enquanto docentes universitários.

Referências Bibliográficas

ABREU, M.C. de & MASETTO, M. **O Professor Universitário em Aula: prática e princípios teóricos**. 8ª ed. São Paulo:MG Editora, 1990.

BETTI, M. Educação Física e Sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: Carvalho, Y.A de & Rubio, K. (orgs.) **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo:Hucitec, 2001.

CAMPOS, A. P de. O Planejamento Estratégico e as Competências de Perrenoud para o Ofício Docente: considerações para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 23 (2):149-163, 2002.

CARVALHO, Y. M. de. Educação Física e Ciências Sociais. **Cadernos Documentos**, 4:22-5, 2000. (Escola de Educação Física e Esporte – Universidade de São Paulo).

COLL, C. et al. **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre:Artmed, 2000.

CUNHA, M.I. da. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas:Papirus, 1989.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo:Cortez; Brasília:MEC,1998.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. 3ª ed. Petrópolis:Vozes, 1998.

DRUCKER, P. **Sociedade Pós-capitalista**. 6ª ed. São Paulo:Pioneira, 1997.

FERNANDES, C.M.B. Formação dos Professores Universitários: tarefa de quem? In: Masetto, M. (org.) **Docência na Universidade**. Campinas:Papirus, 1998.

FREIRE, E.S.; REIS, M.C.da C.; VERENGUER, R.C.G. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 1 (1):39-46, 2002.

GUEDES, C.M. Estudos Sócio-culturais do Movimento Humano. **Cadernos Documentos**, 4:2-17, 2000. (Escola de Educação Física e Esporte – Universidade de São Paulo).

MACHADO, A.A. Educação Física Escolar e Psicologia: uma relação de trocas necessárias. In: Carvalho, Y.A de & Rubio, K. (orgs.) **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo:Hucitec, 2001.

MASETTO, M. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo:Summus Editorial, 2003.

_____. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, M. (org.) **Docência na Universidade**. Campinas:Papirus, 1998.

PIMENTA, S.G. & ANASTASIOU, L. G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SOUZA, P.N.P. de & SILVA, E.B da. **Como Entender e Aplicar a Nova LDB: lei nº 9.394/96**. São Paulo:Pioneira, 1997.

TANI, G. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, 3, (2):9-50, 1996a.

_____. Vivências Práticas no Curso de Graduação em Educação Física: necessidade, luxo ou perda de tempo?. **Cadernos Documentos**, 2, 1-22, 1996b.

_____. Perspectiva da Educação Física como Disciplina Acadêmica. **ANAIS**. II Simpósio Paulista e Educação Física, volume II, Rio Claro:Universidade Estadual Paulista, 2-12, 1989.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação**. Piracicaba:Editora UNIMEP, 1998.

VASCONCELOS, M.L.M. **A Formação do Professor do Ensino Superior**. 2ª ed. São Paulo:Pioneira, 2000.

_____. Contribuindo para a formação de Professores Universitários: relato de experiências. In: Masetto, M. (org.) **Docência na Universidade**. Campinas:Papirus, 1998.

VERENGUER, R.C.G. **Mercado de Trabalho em Educação Física**: significado da intervenção profissional à luz das relações de trabalho e da construção da carreira. Tese (doutorado), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

_____. Pesquisa e Universidade: é preciso valorizar a docência. **Revista Integração Ensino-Pesquisa-Extensão**, 2 (6):204-5, 1996.

**NO CONFLITO ENTRE O ÉTICO E O ESTÉTICO NÃO HÁ NADA DE POÉTICO:
as disciplinas de orientação acadêmica nos cursos de Educação Física.**

Prof. Dr. Henrique Luiz Monteiro

Depto de Educação Física

Unesp, Campus de Bauru

Trata a presente comunicação de proceder à análise das disciplinas de orientação acadêmica, tendo como marco referencial inicial o texto desenvolvido por Tani (1996), que desenvolve argumentos sobre a necessidade, luxo ou perda de tempo das vivências práticas no curso de graduação em Educação Física.

Para tanto, estou optando por realizar a transcrição de alguns parágrafos ou fragmentos do manuscrito referido acima, que julgo norteadores do raciocínio que pretendo desenvolver. Desse modo, versando especificamente sobre o movimento que buscava identificar a Educação Física como disciplina acadêmica, Tani (1996) afirma que:

“Na ânsia de obter, o mais rápido possível o *status* e a respeitabilidade acadêmica, esse movimento deu muita ênfase à pesquisa básica, estimulando e valorizando sobremaneira aquelas sub-áreas de investigação mais relacionadas às ciências naturais, em detrimento de pesquisas aplicadas comprometidas com solução de problemas enfrentados na prática profissional. O resultado concreto desse investimento foi um inegável avanço acadêmico-científico, mas por outro lado não foi possível observar um impacto mais significativo dos conhecimentos produzidos na melhoria da prática profissional.”

Argumenta o autor que expressivos esforços para estruturar a Educação Física como disciplina acadêmica ocorreu nos Estados Unidos em meados da

década de 60 e seu reflexo, no Brasil, só começaram a surgir na segunda metade dos anos 80.

Porque isso aconteceu?

A minha interpretação pessoal desses acontecimentos foi devido à implantação, no Brasil, de um sistema de governo totalitário que tomou o poder em 1964, e influenciou fortemente vários setores da sociedade, entre os quais, a educação e o esporte não só foi alvo de controle rígido do regime, como também serviram para construir a imagem de um sistema de governo que se voltava ao bem estar social. Na época eu ainda era uma criança, mas nos anos 70, entrando na adolescência fato marcante em minha vida foram os escritos apócrifos que fazíamos circular no ensino de segundo grau, algumas passeatas e reuniões entre amigos onde discutíamos sobre outras formas de governo, sobretudo o de orientação Marxista. Nunca me esqueço do livro vermelho de *Mao Tse Tung* que ganhou capa dura de uma bíblia antiga e circulava em nosso meio.

Lembranças à parte, e a Educação Física?

Na área, eram poucos os cursos instalados no Brasil, a produção intelectual era incipiente e sempre muito pobre, sobretudo desprovida de crítica. A experiência prática era de fundamental importância, os poucos textos técnicos não passavam de apostilas formuladas pelos próprios docentes, os livros que circulavam em nosso meio, com algum conteúdo científico, eram o resultado de traduções de livros americanos que geralmente referia-se estritamente a informações técnicas.

Destarte, tendo sido a década de setenta, demarcada pela ditadura militar, e esta por ter se dado ao papel de censurar as formas de manifestações contrárias a sua ideologia, utilizou-se fortemente da Educação Física (Gonçalves, 1987), incentivando o Desporto Universitário com a construção de Centros Esportivos bem equipados (financiados com dinheiro da Loterias), assim como a pesquisa científica, na área, na direção do aparelhamento de várias Universidades Públicas do país, com laboratórios de avaliação da performance humana.

Nos anos oitenta, com o fim do cerceamento público da sociedade e a volta da liberdade de expressão, profissionais mais afeitos às Ciências Humanas

trazem para as discussões acadêmicas, questões tais como a crise da Educação Física, que particularmente na minha trajetória acadêmica, foi fortemente marcada pelas discussões, na Unicamp, da Teoria da Motricidade Humana formulada pelo português Manoel Sérgio (v.g. Sérgio, 1986), ou pela teoria da Ação Motriz formulada pelo francês Pierre Parlebas. Muitos dos pensadores de expressão da referida década empreenderam esforços na direção de fixar as diretrizes de uma nova pedagogia hegemônica, que pecou por resvalar no extremo oposto, ao rechaçar o biológico e em consequência a saúde, dado que a expressão mais popular repousa em tal determinação. Entretanto, este enfoque também se mostrou vulnerável, ao sustentar a formação na área de pós-graduação atrelada inextricavelmente a outras áreas do conhecimento (das quais pode-se destacar a Epistemologia, a Psicologia do Desenvolvimento Motor, entre outras), sem gerar, com clareza, a configuração de sua própria identidade.

Enquanto tais acontecimentos demarcavam nossa realidade, em países desenvolvidos como Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e Austrália, registravam-se avanços reais no desvelamento da relação da atividade física e saúde. A título de exemplo, segundo Powell e Paffenbarger (1985) os *Centers for Disease Control* elegeram a aptidão física como um dos quinze campos de atuação mais importantes para melhorar as condições de vida da população americana, criando a Seção de Epidemiologia Comportamental vinculada ao Departamento de Educação e Promoção da Saúde. Ainda que este enfoque seja controverso, houve, em decorrência e/ou associadamente, crescente interesse por estudos a respeito.

Em síntese, pode-se admitir que o movimento intelectual brasileiro da área, ao procurar evitar os desacertos anteriores, incidiu no viés da inadequação de ignorar as eventuais contribuições à questão das conquistas que foram sendo amealhadas no âmbito internacional no período (v.g. Montoye's Recommendations, 1982).

Felizmente, nos anos noventa, de maneira gradual, os acadêmicos da área de Educação Física começaram perceber os desacertos dos caminhos por onde trilharam e, por este motivo, observou-se, novamente, esforços na direção de

promover o intercambio entre as áreas de conhecimento de naturezas biológicas, humanas e exatas, onde a atividade física e o exercício passam a ser o elo de ligação entre as elas. Tendências a esse respeito podem ser observadas nos últimos Congressos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, onde a organização das atividades sob a forma de Grupos de Trabalho Temáticos (GTT) busca agregar sobretudo aqueles que nos anos 80 foram rechaçados.

Parte do raciocínio desenvolvido até esta fase do texto, foi publicado sob a forma de artigo na Revista de Educação Física da UEM em 1995 (Monteiro et al., 1995), e nos últimos oito anos muita coisa já aconteceu.

Estamos em 2004! Tudo mudou? A Educação Física brasileira se re-alinhou com as tendências internacionais? Do ponto de vista pessoal há resposta é não! O mesmo atraso que Tani (1996) denunciou em relação à discussão da sobre a identificação de um corpo de conhecimentos que caracterizasse a Educação Física como disciplina acadêmica parece estar presente no contexto atual.

Tomando como ponto de partida tendências recentes da área de voltar-se à profissão para um enfoque clínico de abordagem do aluno, onde a avaliação física e a prescrição de exercícios tornam-se condição *sine que non* para a realização de um trabalho que logre êxito em seus objetivos, uma rápida visita aos conhecimentos produzidos neste campo de atuação da profissão denunciam que os parâmetros para a elaboração de programas de treinamento físico individualizado foram veiculados em publicações estrangeiras do final dos anos oitenta e início dos anos noventa.

Exemplo a respeito é a primeira edição do livro *“Exercise in health and disease: evaluation and prescription for prevention and rehabilitation”*, cujos autores são Michael Pollock, Jack Wilmore e Samuel Fox que foi publicado pela Editora W. B. Saunders nos Estados Unidos em 1984 (Pollock, Wilmore e Fox, 1984); sua segunda edição saiu em 1990 (Pollock e Wilmore, 1990) foi traduzida pelo Professor Titular de Fisiologia do Exercício da UFRJ, Sr. Mauricio Leal Rocha no ano de 1991. Situação análoga pode ser observada em relação à publicação oficial do *American College of Sports Medicine*, intitulada *“Resources Manual for Guidelines for Exercise Testing and Prescription”*, efetuada em 1988 pela Lea &

Febiger na Filadélfia (Blair et al, 1988). Sua tradução para a língua portuguesa ocorreu seis anos mais tarde (Blair et al., 1994). O conteúdo destas obras só começou a ser objeto de aplicação nos cursos de graduação em Educação Física em meados da virada do milênio, sendo que o segundo tem uma utilização que ainda permanece inócua.

Uma das possíveis explicações para o lapso de tempo entre a publicação de um livro texto e sua aplicação no ensino de graduação em Educação Física no Brasil pode ser atribuída à prática de preços proibitivos para o acadêmico da área. Nesse contexto, vários autores nacionais, antenados com as tendências de mercado voltadas à prescrição de treinamento físico individualizado, publicaram, recentemente, livros, em formato de manual, com volume de informações inferior e que se constituem em compilações dos conteúdos de livros textos estrangeiros semelhantes aos clássicos mencionados acima (v.g. Molinari, 2000; Fernandes Filho, 1999; Peruca, 1999; Marins e Giannichi, 1998; Monteiro, 1998). O preço destas obras é bastante inferior, e em que possa pesar o fato de não acrescentarem avanços científicos expressivos à formação dos profissionais da área, vale dizer que cumpriram papel importante na difusão de conhecimentos científicos que, em nosso meio, têm acontecido com um atraso de 15 ou 20 anos aproximadamente.

Tani (1996) também argumenta que na área de Educação Física houve uma sobrevalorização das pesquisas básicas em detrimento da aplicação dos conhecimentos gerados para a prática dos profissionais que atuam no mercado de trabalho. Em Bauru, o Departamento de Educação Física realizou um convênio com a Secretária de Saúde da Prefeitura Municipal e passou a atender pacientes hipertensos e diabéticos em tratamento num dos Núcleos de Saúde da Cidade. Trata-se de um projeto longitudinal, de intervenção, que tem por finalidade desenvolver procedimentos para a prescrição e orientação de exercícios a portadores das moléstias identificadas anteriormente, todos provenientes das classes sociais “C” e “D” (v.g. Monteiro et al. 2004). A presente investigação encontra-se no seu segundo ano e já acumula inúmeros desdobramentos que não cabem ser mencionados neste espaço.

Por essa razão, empreendemos esforços na direção de conhecer a literatura técnica pertinente sobre o assunto, motivo pelo qual, optou-se, neste espaço, por apresentar o resultado de levantamento dos trabalhos apresentados no XXV Congresso da Sociedade de Cardiologia do Estado de São Paulo, realizado em Campos do Jordão de 13 a 15 de maio do presente ano (SOCESP, 2004). No evento em tela ocorre o V Simpósio de Educação Física e Esporte e, a análise dos temas livres demonstrou que foram apresentados 26 trabalhos sobre hipertensão arterial, dos quais: 13 (50%) são resultados de pesquisas com modelo animal; 9 (35%) são estudos com humanos, porém, do tipo transversal; entre as investigações onde o paciente foi seguido por determinado período, 2 (8%) são do tipo observacional e, apenas 3 (12%) constituem estudos de intervenção.

Os dados obtidos a partir dessa reunião científica, não chegam ser surpreendentes. Entre os pesquisadores da área biológica, é praticamente consensual a opinião de que é muito mais simples fazer pesquisa básica utilizando cobaias a aquelas, do tipo experimental, que envolvem humanos. Não há dificuldades de aprovação dos projetos junto aos Comitês de Ética das Universidades, é possível exercer controle sobre um grande número de variáveis que podem induzir a resposta e, praticamente não há exposição do pesquisador ao risco contrair moléstia ou ocorrer o óbito de seres humanos.

No entanto, cresce a procura dos serviços de saúde por profissionais de Educação Física para atuar com pacientes portadores de Síndromes Metabólicas junto às Unidades Básicas de Saúde, havendo, inclusive, projetos em andamento no Estado de São Paulo, que acenam com duas possibilidades: i) realizar concursos públicos para o provimento de novos cargos para Educadores Físicos nos serviços de saúde municipal e estadual; ii) recrutar junto a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, profissionais de Educação Física interessados em trabalhar com esta população no âmbito ambulatorial. A realidade é que se nós levarmos mais 15 ou 20 anos para desenvolver um modelo adequado de intervenção para esta população, provavelmente outro profissional deverá ocupar este espaço.

Outro problema a ser destacado nas disciplinas de “orientação acadêmica”, é que elas se pautam por um método científico aplicado em pesquisas que devem gerar conhecimentos (Tani, 1996). Assim, juntamente com as disciplinas de “orientação pedagógica” e as de “orientação às atividades” a grade curricular está baseada em pressupostos éticos de formação do profissional de Educação Física. Porém, quando o aluno vai a campo para realizar um estágio curricular/profissionalizante, geralmente sofre um profundo impacto, porque observa que as realidades de mercado são baseadas em parâmetros estéticos. Esta é uma equação difícil de ser resolvida e costumo dizer que “*no conflito entre o que ético e o que é estético não há nada de poético*”.

Para compor o raciocínio que se pretende desenvolver aqui é preciso resgatar conceitos formulados por Soren Aabye Kierkegaard, filósofo existencialista, nascido na Dinamarca em 1813, se destacou por construir severas críticas aos românticos, bem como aos costumes religiosos da época. Afirmava ele que o ser humano pode ser classificado dentro de três estágios a saber:

- a) estético – o esteta se interessa apenas pelo que é divertido ou entediante, vive no mundo dos sentidos;
- b) ético – baseia-se em decisões consistentes tomadas segundo padrão moral;
- c) religioso – prefere a fé ao prazer estético ou aos mandamentos da razão (vg. Vergez, 1976; Gaarder, 1998).

Para o filósofo, o indivíduo pode passar a vida toda como um esteta, e o conflito, consigo mesmo, é que o leva a assumir uma postura ética ou ainda avançar para o estágio religioso. Por vezes, em épocas como a atual, a sociedade, enquanto cultura de massa, assume com maior predominância, vínculo mais forte com um destes estágios como é o caso, no momento, de forte valorização da estética em detrimento dos outros estágios. Desse modo, as linhas de pensamento de massa passam a influenciar fortemente a postura individual de cada um.

Por esse motivo, não é raro que em palestras ou conferências onde abordo esta temática, exista sempre um profissional a afirmar que a formação universitária mostra-se alheia às leis de mercado, onde as regras de ouro são: 1)

O cliente sempre tem razão; 2) Para os casos omissos, vale a regra número um. Como a sociedade vive pressionada por forte apelo estético, a modelagem corporal e a busca insana do homem por um padrão que reforce a sua masculinidade e da mulher pela imagem de “sílfiade”, impõem ao profissional da área, servir-se de métodos e procedimentos que nem sempre se pautam por valores éticos, principalmente quando coloca em risco a própria saúde. Nesse caso, é preciso, por princípio, entender que não é possível atribuir culpa ao Educador Físico pois o resultado de sua formação decorre daquilo que ensinamos e permitimos a eles vivenciarem.

Desse modo, parece plausível considerar que precisamos criar novas oportunidades de vivências práticas, onde, por exemplo, os valores éticos presentes na investigação científica sejam contemplados e destacados, de tal forma a que se torne o fundamento balizador de sua prática profissional. Precisamos sim, de maneira urgente, nas disciplinas de orientação acadêmica, pedagógica e para as atividades, sinalizar que há outras perspectivas de atuação do profissional de Educação Física neste campo de trabalho – que nos seja possível exercer esta profissão de forma plena, como formadores de opinião, sem que ninguém tenha de se sentir refém das “leis de mercado”.

Cabe ressaltar que o dilema que enfrenta a profissão não é prerrogativa apenas de nossa área, abrange um grande número de profissões, sobretudo as de nível superior voltadas à área de saúde. A sociedade está atenta para o que hoje pode ser chamado de uma “Ditadura da Estética” e quando formadores de opinião começam a se rebelar contra esta tendência, é plausível considerar que esteja sendo plantado o embrião de um movimento que deverá condenar a postura de profissionais e usuários de serviços que se dedicam à busca do corpo perfeito, ainda que o preço seja a própria saúde.

Por fim, sustentando a assertiva acima, gostaria encerrar a presente comunicação com a carta redigida por uma pessoa cuja opinião tem grande repercussão junto à sociedade, sobretudo o público jovem. O título do texto é Vaidade e começa assim:

“Cantor do LS Jack é internado em coma no Rio após lipoaspiração. É possível isso? É admissível isso? Um rapaz de 27 anos ter uma parada cardíaca e entrar em coma após uma cirurgia de lipoaspiração? Pelo amor de Deus, eu não quero usar nada nem ninguém, nem falar do que não sei, nem procurar culpados, nem acusar ou apontar pessoas, mas ninguém está percebendo que toda essa busca insana pela estética ideal é muito?

Menos lipo-as e muito mais piração?

Uma coisa é saúde outra é obsessão.

O mundo pirou, enlouqueceu.

Hoje, Deus é a auto imagem.

Religião, é dieta. Fé, só na estética.

Ritual é malhação.

Amor é cafona, sinceridade é careta, pudor é ridículo, sentimento é bobagem.

Gordura é pecado mortal.

Ruga é contravenção.

Roubar pode, envelhecer, não.

Estria é caso de polícia.

Celulite é falta de educação.

Fdp bem sucedido é exemplo de sucesso.

A máxima moderna é uma só: pagando bem, que mal tem?

A sociedade consumidora, a que tem dinheiro, a que produz, não pensa em mais nada além da imagem, imagem, imagem. Imagem, estética, medidas, beleza. Nada mais importa. Não importam os sentimentos, não importa a cultura, a sabedoria, o relacionamento, a amizade, a ajuda, nada mais importa. Não importa o outro, a volta, o coletivo.

Jovens não têm mais fé, nem idealismo, nem posição política.

Adultos perdem o senso em busca da juventude fabricada.

Ok, eu também quero me sentir bem, quero caber nas roupas, quero ficar legal, quero caminhar, correr, viver muito, ter uma aparência legal mas... uma

sociedade de adolescentes anoréxicas e bulímicas, de jovens lipoaspirados, turbinados, aos vinte anos não é natural. Não é, não pode ser.

Deus permita que ele volte do coma sem seqüelas. Que as pessoas discutam o assunto. Que alguém acorde. Que o mundo mude. Que eu me acalme. Que o amor sobreviva.

Cuide bem do seu amor seja quem for"

(Herbert Vianna)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLAIR et al. *Resource manual for Guidelines for exercise testing and prescription*. American College of Sports Medicine. Philadelphia: Lea & Febiger, 1988. 436 p.

BLAIR et al. *Prova de Esforço e Prescrição de Exercícios*. Colégio Americano de Medicina do Esporte. São Paulo, Revinter, 1994.

FERNANDES FILHO, J. *A prática da Avaliação Física*. Rio de Janeiro: SHAPE, 1999

GAARDER, J. *O mundo de Sofia*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

GONÇALVES, A. Vestibular específico para Educação Física: subsídios para uma decisão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 8, n. 213, p. 181-185, 1987.

MARINS JCB, GIANNICHI RS. *Avaliação e prescrição de atividade física*. Rio de Janeiro: Shape, 1998.

MOLINARI, B. *Avaliação Médica e Física : Para Atletas e Praticantes de Atividades Físicas*. São Paulo: ROCA, 2000

MONTEIRO, HL et al. Efeito do exercício físico sobre variáveis bioquímicas, condição física e níveis pressóricos de pacientes hipertensos. Simpósio Internacional de Ciências do Esporte. XXVII. *Anais...* São Paulo, 7-9 de outubro. 2004

MONTEIRO, HL; FERMINO NETO, JL; PADOVANI, CR; GONÇALVES, A Aptidão física relacionada à saúde de indivíduos ativos, intermediários e sedentários de mesma atividade ocupacional. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v.1, n.6, p.12-17, 1995

MONTEIRO, W. *Personal Training Manual para avaliação e prescrição de condicionamento físico*: Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

MONTOYE'S RECOMMENDATIONS. Brasília, CNPq, 1982.

PERUCA, A. *Metodologia do Desenvolvimento do Personal Training*. Londrina: Midiograf, 1999

POLLOCK, ML; WILMORE, JH; FOX, SM. *Exercise in health and disease: evaluation and prescription for prevention and rehabilitation*, Philadelphia: W.B. Saunders, 1984. 471p.

POLLOCK, ML; WILMORE, JH. *Exercise in health and disease: evaluation and prescription for prevention and rehabilitation*. 2nd ed. Philadelphia: W.B. Saunders, 1990. 471 p.

POLLOCK, ML; WILMORE, JH. *Exercício na saúde e na doença: avaliação e prescrição para prevenção e reabilitação*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

POWELL, KE; PAFFENBARGER, R.S. Workshop on epidemiologic and public health aspects of physical activity and exercise: a summary. *Public Health Reports*. v. 100, n. 2, p. 118-125, 1985

SÉRGIO, M. *Motricidade humana – uma nova ciência do homem*. Desporto e Sociedade, Ministério da Educação e Cultura, 1986.

VERGEZ, André. *História dos filósofos ilustrada pelos textos*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1976.

VIANA, H. *Vaidade*, sl, 2004.

ESPORTES NA NATUREZA E A GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Mey de Abreu van Munster - UNICEP/São Carlos

Ao longo da história da humanidade é possível identificar diferentes formas de interpretação e apropriação da natureza¹. O início do movimento romântico é influenciado por grandes pensadores como Rousseau (*apud* Cardoso, 1987, p.61), que acreditava que “(...) *as virtudes humanas floresciam melhor longe da sociedade, no ambiente do bon sauvage. Voltar à natureza representava voltar a tudo que fosse mais instrutivo e espontâneo, ao que houvesse de melhor na humanidade. A comunhão com a natureza tendia a desenvolver sentimentos fundamentais como o respeito, a coragem, a autoconfiança, a integridade.*” A natureza era tida como um oráculo, palco de ritos sacralizados pelo homem.

A supervalorização do progresso técnico-científico e o processo de industrialização típicos das sociedades capitalistas instaurados na modernidade vêm transformando as relações entre homem e natureza, significativa e progressivamente. O processo da globalização, caracterizado pela propagação e uso de grande volume de informações geradas nos universos simbólico e técnico-científico, vem aumentando a competitividade e o individualismo, reforçando a fé na tecnociência para a solução dos problemas, num processo de “objetificação” da natureza, onde a mesma passa a ser encarada como simples matéria prima à mercê do consumo humano.

Segundo Ribeiro e Barros (1997, p. 34) a natureza, depois de “*dessacralizada, objetificada e manipulada ao máximo pela sociedade industrial*”, passa a ser “reencantada”, representando uma pretensa “ruptura do cotidiano” e “alívio das tensões” impostas pelo ritmo e condições de vida nos grandes centros urbanos. O excesso de trabalho, o estresse no tráfego, a preocupação com a violência e os problemas ambientais emergentes são alguns dos fatores que têm levado um número crescente de pessoas a “buscar refúgio” nas sensações edênicas² proporcionadas pelo contato com a natureza.

¹ Nesse estudo, a natureza é entendida como um conceito “*que exprime uma totalidade, em princípio abstrata, que os homens concretizam na medida em que o preenchem com suas visões de mundo*”, conforme CARVALHO (1994, p.26).

² De acordo com Célia SERRANO (2000), a natureza possui uma representação simbólica de paraíso, herdada da tradição judaico-cristã que atravessa a cultura ocidental, e que projeta no espaço pouco transformado pela ação do homem, o lugar de contato com a origem e com o sagrado.

No mesmo sentido, Maffesoli (1996) procura demonstrar que a natureza deixa de ser considerada como mero objeto ou como recurso natural a ser consumido e explorado, passando a ser inserida no debate social contemporâneo. As visitas à natureza, orientadas por um sentimento de parceria e comunhão, favorecem a aproximação e o fortalecimento das ligações sociais.

Seguindo a atual tendência da sociedade em voltar-se à natureza, o esporte enquanto fenômeno que, segundo Bento (2000, p.196), coexiste “(...) *em uma relação de osmose com o tecido social e com a evolução da civilização e da cultura*”, não poderia deixar de acompanhar tal expectativa. O esporte como fenômeno intrínseco e, portanto, sensível às mudanças sociais, passa a incorporar novas características orientadas pelas necessidades atuais. Neste contexto, observa-se um aumento crescente da procura por práticas esportivas relacionadas à natureza, principalmente a partir da década de 90.

Da nova concepção de natureza, desencadeada pelas revoluções tecnológica, científica e econômica, surgem alternativas de reconciliação entre o ser humano e a natureza, através dos esportes praticados em contato com a mesma (Marinho, 1999a).

Surge então um conjunto de práticas, às quais são atribuídas diferentes denominações e que, segundo Marinho (1999c), diferem dos esportes tradicionais quanto à motivação, condições de prática, objetivos e meios utilizados para seu desenvolvimento, e que passam a utilizar a natureza não apenas como cenário, mas como parceira.

Embora os Esportes na Natureza tenham conquistado um grande número de adeptos e sejam amplamente divulgados pela mídia, constituem um tema academicamente recente e carente em estudos e discussões mais aprofundadas. Segundo Fernandes (1998), a maioria das informações existentes acerca desse fenômeno limita-se apenas a tratar de técnicas ou descrições de eventos e competições ocorridas.

Do ponto de vista social, observa-se que a vivência dos esportes praticados junto à natureza está restrita a um segmento minoritário da população, caracterizado por um público jovem, com alto grau de instrução e condições econômicas privilegiadas. Uma vez atribuído ao esporte o *status* de “*patrimônio cultural da humanidade*” (Tani, 1998), não é concebível que o acesso às suas manifestações e,

conseqüentemente, aos benefícios decorrentes do envolvimento com as mesmas, seja restrito a um reduzido número de participantes.

Segundo Paes (2002, p. 90), *“A riqueza do esporte está na sua diversidade de significados e re-significados, podendo, entre outras funções, atuar como facilitador na busca da melhor qualidade de vida do ser humano, em todos os segmentos da sociedade.”*

Assim sendo, a escolha do tema "Esportes na Natureza e a graduação em Educação Física" justifica-se pela necessidade de trazer a discussão referente ao exercício pedagógico de tais modalidades esportivas para o âmbito acadêmico, com o intuito de que o envolvimento com esse conjunto de práticas na natureza possa promover reflexões e ações que democratizem o acesso e permitam a participação de pessoas em diferentes condições nessas modalidades.

A partir de um referencial sócio-educativo, este artigo tem como objetivo discutir a pedagogia dos Esportes na Natureza e os principais aspectos envolvidos na formação do profissional de Educação Física para atuar junto a esse segmento.

Dada a diversidade de ambientes que podem ser utilizados como "cenário" e as conseqüências dessa apropriação nem sempre sustentável da natureza, visto o emprego de uma enorme variedade de equipamentos e tecnologia para viabilizar as mais diferentes proezas, e constatadas as diferentes formas de relação entre Homem e Natureza, torna-se difícil a tarefa de conceituar o conjunto de práticas às quais me refiro.

As práticas esportivas que acontecem em contato com elementos da natureza, têm sido apelidadas por diferentes termos, como esportes de ação, esportes radicais, esportes de aventura, atividades físicas de aventura na natureza (AFAN), esportes não formais, novos esportes etc.

Um dos fatores que têm dificultado a inserção desse conjunto de práticas no debate acadêmico é justamente a imprecisão terminológica. Embora para muitos autores a discussão sobre a nomenclatura referente a tais práticas seja irrelevante, considero necessário refletir sobre as diferentes terminologias³ que vêm sendo empregadas, pois estas revestem-se com valores e concepções distintas, revelando uma falta de identidade a esse fenômeno. Nesse momento, limito-me a apresentar a

³ Discuto melhor esse assunto em minha tese de doutorado intitulada "Esportes na Natureza e deficiência visual: uma abordagem pedagógica" (Munster, 2004b)

minha compreensão sobre tais manifestações, às quais preferi atribuir a denominação de "Esportes na Natureza".

Os Esportes na Natureza caracterizam-se por favorecer as relações entre homem e ambiente, dentro de uma abordagem sistêmica⁴ que promova a interiorização de valores e atitudes pessoais e sociais, através de uma relação de composição entre corpo e meio ambiente. Manifestam-se sob diversas modalidades a partir da interação com os elementos da natureza, em meio aéreo, aquático ou terrestre, permitindo sensações que variam do prazer oriundo de características edênicas da natureza, à busca de aventura e emoções vertiginosas (Munster, 2004a).

A seguir, destaco algumas particularidades presentes nos Esportes na Natureza:

1. Os Esportes na Natureza acontecem predominantemente no "meio selvagem": em ambientes não estandardizados e cercados de imprevisibilidade, as alterações determinadas pelo meio solicitam constantes ajustes na lógica interna do praticante, a fim de que o mesmo possa se manter satisfatoriamente em equilíbrio apesar das variações impostas pela natureza (Parlebás, 1987). Os Esportes na Natureza envolvem seus praticantes em um ambiente de incerteza, imprevisto e não-linearidade, exigindo manobras e evoluções para interação com os elementos caóticos desencadeados por vento, gravidade, corredeiras e ondas. Além disso, a riqueza de estímulos no ambiente natural proporciona uma experiência sensível que amplia a capacidade de percepção do indivíduo (Bruhns, 2001, p. S95).
2. Baseiam-se predominantemente em *interações sócio-motrizas*⁵ de cooperação: ao contrário das modalidades convencionais, onde muitas provas são praticadas ou disputadas individualmente, grande parte das modalidades esportivas na natureza depende da participação em duplas ou em grupo e, na maioria das vezes, privilegia a parceria e as interações de cooperação, em detrimento a

⁴ De acordo com Fritjof CAPRA (2000), a concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas constituem totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores.

⁵ Segundo Pierre PARLEBÁS (1987, p. 16), interações sócio-motrizas referem-se a um conjunto de situações práticas, onde a relação entre os praticantes baseia-se em situações de oposição e/ou cooperação. As interações sócio-motrizas podem ser exclusivamente antagônicas, como no caso das lutas, tênis de campo individual etc.; exclusivamente cooperativas, como numa equipe de espeleologia ou a tripulação de um barco; ou ainda conjugadas, como nas modalidades coletivas, onde os companheiros de equipe cooperam entre si para vencer a equipe adversária.

*interações psicomotrizes*⁶ ou sócio-motrizes de oposição. A ênfase nas interações sócio-motrizes de cooperação promove a oportunidade de troca de idéias e experiências provenientes das relações humanas. Nesse sentido, autores ressaltam que as situações vivenciadas durante a prática de Esportes na Natureza fortalecem os laços de amizade (Costa e Cavalcanti, 2002) e resgatam valores como o companheirismo e a solidariedade (Bezerra e Cavalcanti, 2001), onde a natureza é tida como espaço de reencontro e celebração (Marinho, 1999b).

3. Envolvem aventura e sensação de risco: os Esportes na Natureza estão freqüentemente associados ao elemento “ilinx”⁷, devido às sensações de vertigem, queda e desequilíbrio provocadas pela imprevisibilidade do meio natural. Para Feixa (1995), as emoções vivenciadas nos Esportes na Natureza derivam da sensação de risco, dimensionada e controlada por um aparato tecnológico de segurança. Embora, segundo esse autor, o risco provocado por Esportes na Natureza seja fictício, adquire representações vultuosas no imaginário de seus praticantes. A situação de enfrentamento do risco coloca o praticante em conexão com a aventura, definida por Schwartz (2002) como a disposição de correr riscos. Se a tecnologia permite calcular e controlar o risco, uma avaliação prudente acerca das exigências da modalidade proposta, necessita discernimento entre riscos desejáveis e desnecessários. De acordo com Marinho (1999a, p. 68), *“nos esportes de aventura o prazer é mediado pelo risco, pela vertigem, marcando os limites da liberdade e da vida.”*
4. Fazem uso de técnicas e equipamentos específicos: embora o grau de sofisticação seja variável, a tecnologia se faz presente nas diversas modalidades e categorias esportivas, intermediando as relações de aproximação entre homem e natureza (Marinho, 1999a). A constante inovação dos equipamentos e atualização das técnicas específicas incrementam o avanço tecnológico, levando à descoberta de novas possibilidades e freqüente superação de limites. O uso apropriado das técnicas e equipamentos associado a uma instrução adequada às necessidades específicas da clientela em questão, garantem a segurança dos

⁶ Pierre PARLEBÁS (1987) define as interações psicomotrizes como sendo práticas desprovidas de interação motriz, típicas de modalidades individuais, onde o praticante intervém solitário, sem relacionar-se com o outro. Como exemplos podem ser citados os saltos no atletismo, a ginástica em aparelhos etc.

⁷ O termo “ilinx” é utilizado por Roger CAILLOIS (1990) para caracterizar o jogo que envolve a busca por sensações de vertigem, onde o participante se entrega a um estado de descontrole físico e psicológico.

praticantes sem envolvê-los em riscos desnecessários, permitindo assegurar a participação e o êxito dos praticantes, sem extrair a sensação de realização pessoal e/ou coletiva.

5. Sugerem a atuação interdisciplinar de vários profissionais: as visitas aos ambientes naturais onde se desenvolvem tais esportes favorecem o intercâmbio e a atuação conjunta de profissionais de diferentes áreas. A pluralidade de situações vivenciadas nos Esportes na Natureza pode desvelar um amplo espectro no campo da intervenção profissional. A partir das sensações provenientes da própria atividade, ou da simples apreciação e contemplação do ambiente, é possível transitar por inúmeras oportunidades de contextualização da aprendizagem, em seus mais variados aspectos: da educação motora à educação ambiental, da cultura popular regional à cultura corporal, do estudo do meio ao estudo do comportamento humano frente às diversas situações que ali se apresentam.
6. Pressupõem uma relação de ética e composição com o meio ambiente: deve ser preconizado um processo de discussão e conscientização acerca dos desdobramentos da interferência humana nos processos naturais, mediante a prática de Esportes na Natureza. A natureza não deve ser encarada como um simples cenário para a prática esportiva, mas deve ser focalizada sob uma visão dinâmica e sistêmica, onde a participação humana se estabelece a partir de uma interação consciente e harmoniosa com o meio ambiente, assegurando um desenvolvimento sustentável.

A partir da compreensão do Esporte na Natureza enquanto fenômeno sócio-cultural de múltiplas possibilidades, é possível visualizá-lo em diferentes perspectivas. As dimensões sociais em que se manifesta podem abranger a educação, o lazer e o rendimento, cujas referências principais são, respectivamente, a formação, a participação e o rendimento (Tubino, 1998).

Betrán (2003) também reconhece as dimensões sociais do Esporte na Natureza sob três perspectivas: a educação, o lazer e o rendimento. Dentre estas, certamente o lazer foi o segmento que melhor acolheu o Esporte na Natureza (em países desenvolvidos), devido a fatores como a democratização do lazer entre as classes populares, implantação da sociedade de consumo, predomínio do setor

terciário nos setores produtivos, redução das jornadas de trabalho, aumento do tempo livre e constante mecanização que o estilo de vida urbano tem comportado.

Segundo Betrán (2003, p.168), por não existirem legislação eficaz, regulamentos de prática, e entidades oficiais que organizem e promovam os Esportes na Natureza, *“foi a lógica mercantil que esteve atenta a essa demanda social e ofereceu os serviços pertinentes com criatividade e de maneira oportuna.”*

Incorporados à sociedade de consumo por meio da indústria do lazer, das férias e do turismo, *“o lugar mais adequado para contratar esses serviços não é uma federação ou uma associação, nem sequer uma entidade administrativa governamental, mas sim uma agência de viagem que ofereça múltiplas possibilidades, ao gosto e bolso do consumidor.”* (Betrán, 2003, p.169).

O descuido e a negligência no tratamento dispensado aos Esportes na Natureza, no campo do conhecimento específico da Educação Física, tem desencadeado alguns problemas, renegando um precioso campo de intervenção profissional.

Os Esportes na Natureza têm sido reduzidos a “atividades” ou práticas esportivizadas⁸ disseminadas como bens de consumo pela mídia e por agências de turismo; a ênfase tem recaído sobre a oferta de atividades ou práticas esportivizadas enquanto “produto”, na maioria das vezes vendido por empresas preocupadas com o lucro, limitando o acesso e a vivência de tais práticas a segmentos privilegiados da população.

Como “atividades”, têm sido incorporadas a pacotes turísticos vendidos por agências ou empresas do setor, sem maiores vínculos com o cliente, e portanto ignorando sua história de vida pregressa, seus anseios e expectativas. Devido à impossibilidade de um acompanhamento anterior ou ulterior, a ênfase recai sobre o momento da vivência da “atividade”. Não há um período de preparação que anteceda a experiência, ou possibilidades de discussão e reflexão posterior à mesma, que favoreçam a revisão de atitudes e internalização de valores.

Ainda como “atividades”, a ênfase recai sobre o domínio da técnica, nem sempre executada por profissionais qualificados. Muitas vezes são transmitidas por pessoas não especializadas, sem a devida formação e preparo necessário para lidar

⁸ Segundo Roberto PAES (2002, p. 21), a prática esportivizada, limitada à simples execução e repetição de movimentos, pode ser entendida como uma atividade *“que se vale dos fundamentos e gestos técnicos de diferentes modalidades, sem nenhum compromisso com os objetivos do cenário em questão.”*

com possíveis imprevistos. Torna-se difícil avaliar se o mediador da experiência junto à natureza possui os atributos e competências profissionais necessárias.

No âmbito do esporte-rendimento, os praticantes das diferentes modalidades têm se reunido em órgãos específicos, com a finalidade de discutir normatização técnica e regulamentos, padronização de procedimentos de segurança, promoção de eventos regionais e nacionais, participação em competições internacionais. Podemos citar, como exemplo, a Confederação Brasileira de Canoagem, Federação Internacional de *Rafting*, Sociedade Brasileira de Corridas de Aventura, Confederação Brasileira de Pára-quedismo entre outras, cada uma com calendário próprio de eventos e competições esportivas em níveis regionais e nacional.

Sem espaço disponível nos Jogos Olímpicos⁹, os Esportes na Natureza têm se manifestado em iniciativas isoladas, como os “Jogos Mundiais da Natureza”, promovidos pela primeira vez na Costa Oeste do Paraná em 1997. Com patrocínio da iniciativa privada e sob um forte apelo à conscientização e preservação ambiental, o evento teve como objetivo incentivar a indústria do turismo na região, lançando como *desafio “à superação dos limites do homem, colocado frente a frente com a natureza”* (Hubner, 1999, p.546).

Na dimensão do esporte-educação também foram encontradas algumas referências na literatura especializada:

Amorim (2004) descreve algumas iniciativas de incorporação de modalidades como o mergulho livre, escalada em rocha e outras atividades não convencionais, ao contexto da Educação Física Escolar, demonstrando abertura para a diversificação dos conteúdos curriculares.

Grezzana (2000) refere-se à Educação Física como o campo próprio para a aplicação dos conteúdos de Esportes na Natureza, possibilitando ao indivíduo o aprofundamento dos conhecimentos em relação ao meio ambiente e às atividades físicas que remetem o ser humano à busca de emoção, afeto e prazer na convivência harmônica com a natureza.

Domingues, Rosso e Taffarel (2001) apontam a necessidade de construção de uma tendência político-pedagógica no Brasil que incentive a formação de professores de Educação Física e áreas afins, na perspectiva da reflexão sobre

⁹ De acordo com as considerações de Pierre PARLEBÁS (1987), é possível constatar que a maioria das provas realizadas nos Jogos Olímpicos acontecem em ambientes domésticos ou standardizados. As únicas provas que acontecem em ambientes naturais são o latismo, a Canoagem (Caiaque) e o Mountain Bike (Ciclismo).

cultura corporal e esportiva associada à preservação ambiental. As autoras indicam ainda a necessidade de abertura dos currículos escolares de crianças e jovens a projetos e experiências sociais com o meio ambiente.

Apesar da demanda observada nas diferentes esferas sociais, os obstáculos para a democratização da prática de Esportes na Natureza ainda são muitos. Entre estes, verifica-se um empecilho comum, diretamente ligado à discussão pretendida por esse artigo: a falta de formação dos profissionais de Educação Física para atuar junto a esse segmento.

Ao discorrer sobre a prática de Esportes na Natureza, Zaith (1998, p.52) alerta, entre outros problemas, para o despreparo técnico dos profissionais envolvidos:

"O momento é mais que oportuno para alertar sobre as conseqüências dessa desembestada corrida aos reluzentes 'objetos do desejo' e também sobre os locais onde esses 'brinquedos' são usados. Alguns desses lugares, muitos já excessivamente freqüentados, acabam sendo sacrificados ambientalmente e se transformam em campo-escolas, onde vale tudo! Cavernas, cachoeiras e rochas mais acessíveis são as mais procuradas. Nessas situações, é possível presenciar o flagrante despreparo técnico dos recém-chegados, que se utilizam de materiais e procedimentos inadequados a despeito de todo o derrame de equipamentos no mercado."

Costa e Cavalcanti (2002) destacam que o crescimento acentuado dos Esportes na Natureza tem efetivado a atuação de profissionais não capacitados para esse fim, dificultando o controle por parte das associações e federações responsáveis pela qualidade dos serviços prestados à população.

Cândido, Nunes e Massaroto (2002) ressaltam a deficiência na formação dos profissionais de Educação Física para atuarem junto ao segmento de Esportes na Natureza, em decorrência à ausência de disciplinas que abordem o tema em questão na estrutura curricular dos cursos de Graduação em Educação Física.

Vergs e Silva (2003) indicam que algumas Instituições de Ensino Superior do interior do Estado de São Paulo estão sensíveis à demanda social, procurando incluir disciplinas relacionadas à temática em questão nas respectivas grades

curriculares. Todavia, observam a falta de consenso em relação à nomenclatura, disparidade de carga horária, desigualdade no período de inserção, incompatibilidade na ementa e dificuldade em estabelecer os conteúdos que devem ser abordados.

São muitos os profissionais que podem contribuir para melhorar a qualidade da experiência vivenciada no contexto dos Esportes na Natureza: o biólogo colabora com informações e conceitos sobre o meio visitado, possibilitando interfaces com a educação ambiental; o turismólogo auxilia no planejamento das saídas a campo; o guia turístico responsabiliza-se pela operacionalização das viagens, providenciando meios de transporte, hospedagem, alimentação etc.; o morador local exerce uma importante função como monitor de atrativos naturais, e assim por diante, cada qual com seu papel.

Nesse conjunto, assim como os profissionais supracitados, o professor de Educação Física também possui sua competência específica: a pedagogia do Esporte na Natureza, ou seja, o processo ensino-aprendizagem referente às capacidades e habilidades, aos fundamentos técnicos, às normas de conduta ética e às regras de segurança.

Infelizmente, não é o que se observa na prática. Ao investigar o perfil do profissional envolvido com o que denominam de "Atividades de Aventura", Marinho e Ferreira (2002, p. 7) apontam que a maioria dos contratados para atuar junto aos Esportes na Natureza, são atletas que participam de competições nas respectivas modalidades, ou moradores locais com experiência prática e pouco acesso a cursos de formação profissional: *"Muitas vezes, eles (os profissionais de aventura) não têm acesso a novas formas de 'aprender a ensinar' e, por conseqüência, acabam apenas reproduzindo conteúdos esvaziados, pouco críticos e criativos."*

Como base do processo de trans-formação de agentes qualificados para atuar nesse segmento, os conteúdos devem ser abordados em três níveis, envolvendo a efetiva articulação entre o pensar, o sentir e o agir:

O nível **conceitual** inclui a abordagem dos Esportes na Natureza sob diferentes aspectos: a evolução histórica e a influência do avanço tecnológico nas respectivas modalidades; as transformações das relações entre Homem e Natureza ao longo dos anos; a discussão terminológica e a caracterização desse conjunto de práticas; as propostas de classificação das diferentes modalidades segundo diversos

autores etc. Além disso, cada modalidade de esportes na Natureza possui conceitos específicos com relação à sua origem e desenvolvimento, divisão em diferentes categorias, condições para a prática, e assim por diante.

O nível **procedimental** focaliza os recursos pedagógicos envolvidos no processo ensino-aprendizagem propriamente dito. Dentro de um referencial metodológico, é possível conferir tratamento pedagógico aos Esportes na Natureza por meio de jogos e brincadeiras, vivências e educativos relativos aos procedimentos técnicos específicos e necessários para a aprendizagem das modalidades. Exercícios diversificados, contextualizados e em graus de complexidade progressivos, podem constituir alternativas para um bom embasamento para essa fase, pois são requisitos fundamentais para uma experiência significativa em modalidades dessa natureza.

Concordo com Marinho e Ferreira (2002) quando os mesmos sugerem que, além dos conhecimentos técnicos específicos, referentes às práticas esportivas propriamente ditas, deve ser incluído um construto educativo mais sólido, por exemplo, com relação às questões sócio-ambientais. Nesse sentido, o nível **atitudinal** abrange estratégias de sensibilização, visando despertar a reflexão e a discussão de atitudes e valores a partir das relações humanas dentro do grupo e com a natureza. Com esse intuito, podem ser utilizados vídeos, músicas, poesias, textos, relatos de experiência e dinâmicas de grupo envolvendo jogos cooperativos (Brotto, 1997 e 2001) e jogos de sensibilização à natureza (Cornell, 1996 e 1997), entre outras alternativas.

A organização dos conteúdos nos diferentes contextos sociais deve se adequar às características específicas da população, conforme as diferentes fases do desenvolvimento, em associação aos demais conteúdos curriculares (jogos, dança, ginástica, esporte, lutas). Para a elaboração de programas de Esportes na Natureza há que se considerar, ainda, a localização geográfica, os fatores climáticos conforme a época do ano, os recursos disponíveis (na escola, instituição ou comunidade), a experiência prévia dos alunos, entre outros fatores. Os esportes aquáticos, por exemplo, em uma região litorânea, podem valer-se da cultura caiçara e da proximidade com o mar-praia para o desenvolvimento do surfe, mergulho livre, vela, pesca, entre outras possibilidades. Como exemplo, podemos citar a Unisanta

(Santos/SP), pioneira na inclusão da disciplina de "Surfe" como componente obrigatório no Curso de Graduação em Educação Física.

Em síntese, as discussões aqui apresentadas concentram-se em alguns pontos básicos: necessidade de legitimação dos Esportes na Natureza, enquanto área do conhecimento pertinente à Educação Física e enquanto elemento facilitador da assimilação de novas tecnologias ambientalmente saudáveis e socialmente aceitáveis; necessidade de disseminação de informações sobre a temática no meio acadêmico; necessidade de regulamentação e capacitação profissional para atuação junto a este segmento; necessidade de aproximação do tema Esportes na Natureza às questões sociais e ambientais.

A omissão ou lentidão, por parte das IES, em se ajustarem às novas tendências e características sociais emergentes, no que tange a formação dos profissionais de Educação Física para atuar junto aos Esportes na Natureza, furta dos mesmos a oportunidade de se inserirem no mercado e, sobretudo, renega mão-de-obra devidamente qualificada para atender a crescente demanda nesse segmento. Tal situação dificulta a possibilidade de estender a vivência dessas modalidades a outros contextos sociais, restringindo as possibilidades de acesso a uma experiência qualitativa junto à natureza.

“Mas faltam aventuras para viver e histórias para contar. Emoções e paixões para exultar e repartir. E tão carecidos estamos delas! Há, pois, que as recriar por toda a parte.”

Jorge Olímpio Bento (1998, p. 116)

Referências Bibliográficas

AMORIM, M. À sombra das chuteiras. **Educação**, São Paulo, ano 7, n. 81, p.22-26, 2004.

BENTO, Jorge Olímpio. Desporto e humanismo: o campo do possível. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA E CIENCIAS DO DEPORTE DOS PAISES DE LINGUA PORTUGUESA, 6. Acoruña, 1998. **Actas...** Galícia: Acoruña, 1998, p.115-132.

BENTO, J. O. Do futuro do desporto e do desporto do futuro. In: **Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos**. Portugal: Editor Julio Garganta FCDEF-UP, 2000.

BETRÁN, J. O. Rumo a um novo conceito de ócio ativo e turismo na Espanha: as atividades físicas de aventura na natureza. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. **Turismo, lazer e natureza**. São Paulo: Manole, 2003, p.157-202.

BEZERRA, E. J.; CAVALCANTI, K. B. Corporeidade e solidariedade: uma perspectiva nos desafios de aventura na natureza. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12. Caxambu, 2001. **Caderno de resumos...** Campinas, CBCE, 2001.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. 4.ed. Santos: Projeto Cooperação, 1997.

BRUHNS, H. T. Esporte e natureza: a experiência sensível. **Motriz, Revista de Educação Física – UNESP**. Rio Claro, v.7. n.1, p. S93-S98, 2001.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CÂNDIDO, F. P.; NUNES, S.; MASSAROTTO. AFAN'S e o profissional de Educação Física: a busca pelo espaço de atuação. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 14. Santa Cruz do Sul, 2002. **Coletânea...** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2002.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. 21.ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

CARDOSO, A. E. **O que é aventura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARVALHO, M. **O que é natureza**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CORNELL, J. **A alegria de aprender com a natureza**: atividades ao ar livre para todas as idades. São Paulo: SENAC/Melhoramentos, 1997.

CORNELL, J. **Brincar e aprender com a natureza**: um guia sobre a natureza para pais e professores. São Paulo: SENAC/Melhoramentos, 1996.

COSTA, T. S.; CAVALCANTI, K. B. Quando as tribos esportivas se aventuram nas escaladas do lazer. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 14. Santa Cruz do Sul, 2002. **Coletânea...** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2002.

DOMINGUES, S. C.; ROSSO, S.; TAFFAREL, C. N. Z. Ecoesporte: indicações curriculares para a formação de professores. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12. Caxambu, 2001. **Caderno de resumos...** Campinas, CBCE, 2001.

FEIXA, C. La aventura imaginária: una visión antropológica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza. In: **Apunts**: Educación Física y Deportes. Barcelona: INEFEC, n.41, 1995, p.36-43.

FERNANDES, R. C. Esportes radicais: referências para um estudo acadêmico. **Conexões**: educação, esporte, lazer. Campinas, v.1, n.1, p. 96-105, 1998.

GREZZANA, F. Educação, meio ambiente e esportes de aventura na natureza. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 12. Camboriú, 2000. **Coletânea...** Camboriú: Roca, 2000.

HUBNER, E. A. Os jogos mundiais da natureza. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 11. Foz do Iguaçu, 1999. **Anais...** Cascavel: Assoesste, 1999.

MAFFESOLI, J. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARINHO, A. Atividades de aventura na natureza: diferentes atribuições de valores. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 11. Foz do Iguaçu, 1999. **Anais...** Cascavel: Assoeste, 1999 (c).

MARINHO, A. Natureza, tecnologia e esporte: novos rumos. **Conexões**: educação, esporte, lazer. Campinas, v.1, n.2, p.60-69, 1999 (a).

MARINHO, A. Uma relação sensível entre natureza e sociedade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Santa Catarina, v.21, n.1, p.757-760, 1999 (b).

MARINHO, A.; FERREIRA, L. F. S. Atividades de aventura e formação profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 14. Santa Cruz do Sul, 2002. **Coletânea...** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2002.

MUNSTER, M. de A. van. Corpo e natureza: trilhando sensações, percepções e movimentos. In: VERARDI, P. H. & PEDRINELLI, V. J. (Orgs). **Desafiando as diferenças**. 2.ed. São Paulo: SESC, 2004a.

MUNSTER, M. de A. van. **Esportes na Natureza e deficiência visual**: uma abordagem pedagógica. 2004. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004b.

PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os esportes coletivos. In: ROSE JR., D. de. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.89-98.

PARLEBAS, P. **Perspectivas para una Educación Física moderna**. Espanha: Unisport, 1987.

RIBEIRO, G. L.; BARROS, F. L. A corrida por paisagens autênticas. In: SERRANO, C. M. de T.; BRUHNS, H. T. **Viagens à natureza**: turismo, cultura e meio ambiente. Campinas: Papyrus, 1997.

SCHWARTZ, G. M. Emoção, aventura e risco: a dinâmica metafórica dos novos estilos. In: BURGOS, M. S.; PINTO, L. M. S. de M. (Orgs.) **Lazer e estilo de vida**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002, p. 139-168.

SERRANO, C. A educação pelas pedras: uma introdução. In: SERRANO, C. (Org.). **A educação pelas pedras**: ecoturismo e educação ambiental. São Paulo: Chronos, 2000, p.7-24.

TANI, G. Aspectos básicos do esporte e a educação motora. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 1 e CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 2. Foz do Iguaçu: UNICAMP, 1998, p.115-123.

TUBINO, M. J. G. O esporte como fenômeno social importante do século XX e do início do século XXI. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA E CIENCIAS DO DEPORTE DOS PAISES DE LINGUA PORTUGUESA, 6. Acoruña, 1998. **Actas...** Galícia: Acoruña, 1998, p.63-67.

VERGS, M. E.; SILVA, R. M. **Formação do profissional de Educação Física junto aos Esportes na Natureza**. 2003. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de

Graduação) - Faculdade de Educação Física, Universidade Camilo Castelo Branco, Descalvado, 2003.

ZAITH, C. Esportes verticais em alerta. **Outdoor Magazine**, São Paulo, ano 2, n. 9, p. 52-53, 1998.

Diretrizes gerais para a graduação visando formação teórico-prática de profissionais para a intervenção profissional em atividade física para idosos

Sebastião Gobbi, Márcio Sussumu Hirayma, Lilian Teresa Bucken Gobbi
Departamento de Educação Física; Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade; Programa de Atividade Física para a Terceira Idade (PROFIT) – IB – UNESP – Campus de Rio Claro.

1. Introdução

O ponto de partida deste artigo é a **incômoda** hipótese de que, ressalvadas algumas exceções, os cursos de graduação em educação física não têm oportunizado em seus currículos: a) disciplinas ou conteúdos específicos, em quantidade e/ou aprofundamento apropriados; e b) *atividades complementares*, ao longo do curso, por meio de estudos e práticas independentes, sob a forma de monitorias, **programas de iniciação científica, programas de extensão, grupos de estudos**, ou seminários; já merecidas já há longo tempo, no sentido de propiciarem a formação de profissionais que, de forma competente, possam prestar serviços às pessoas comumente denominadas como na faixa etária da terceira idade. Tal hipótese não se refere apenas ao nosso país e, Jones & Rikli (1994) enfatizam que o desenvolvimento curricular na área tem sido mínimo ou inexistente na maioria dos departamentos de educação física. Menos que 20% dos programas em saúde, educação física e recreação ofereciam pelo menos uma disciplina relacionada com atividade física e envelhecimento e uma menor porcentagem ainda ofereciam oportunidades para especialização nesta área (Jones & Rikli, 1993).

A necessidade deste tipo de formação tem sido, inclusive uma preocupação de organismos e de profissionais da área sem que isto pareça ter sido traduzida para o currículo dos cursos. Esta preocupação foi enfatizada pela Organização Mundial de Saúde ao recomendar que é necessária formação apropriada em todos os níveis (Gobbi, 1997).

A intervenção profissional com idosos, pode sim ser considerada como uma especialização em “Exercícios Físicos na terceira Idade (Motricista Gerontólogo)”, em nível de pós-graduação, como está sendo discutido, atualmente, no Conselho Federal de Educação Física (CONFED).

Contudo, tal fato não elimina a possibilidade dos cursos de graduação em atender as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física no sentido de integrarem em seus projetos pedagógicos um núcleo temático de aprofundamento em atividade física para a terceira idade, com até 20% da carga horária total, atendendo inclusive a obrigatoriedade de observar questão pertinente a grupos especiais no trato dos conhecimentos da formação (CNE, 2004).

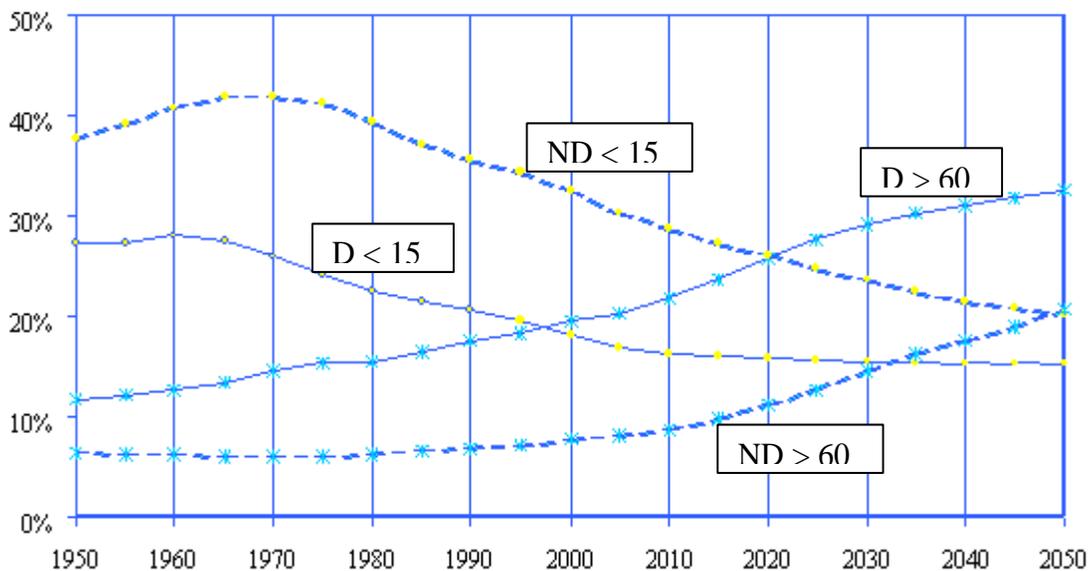
2. Justificativa para a formação teórico-prática em atividade física para a terceira idade em cursos de graduação de educação física

2.1 Transformação da realidade social

É sobejamente sabido que a população está envelhecendo e que tal fenômeno é modulado de um lado pela diminuição da taxa de natalidade e de outro aumento da expectativa de vida. As estimativas para a taxa de natalidade e a expectativa de vida têm sido muito diferentes para os chamados “países em desenvolvimento”, como o Brasil,

comparadas com os denominados “desenvolvidos”. Enquanto nos últimos (desenvolvidos) os percentuais de jovens (0-15 anos) e idosos (>60 anos) tendem a se estabilizarem; nos primeiros as curvas têm sentido contrário, ou seja, a de jovens tende a diminuir e a de idosos aumentar exponencialmente, como está ilustrado no Gráfico 1 (ONU, 2004). Em consequência, os países em desenvolvimento terão menor tempo para ajustarem-se às mudanças demográficas comparado com os desenvolvidos.

Gráfico 1. Curvas populacionais reais e estimadas para faixas etárias menor que 15 e acima de 60 anos em regiões mais ou menos desenvolvidas (Fonte: ONU, 2004).



Legenda:

D < 15/ ND < 15 = Regiões mais/menos desenvolvidas (% de pessoas abaixo de 15 anos)

D > 60/ ND > 60 = Regiões mais/menos desenvolvidas (% de idosos)

Conquanto a velhice, apresente perdas e ganhos como outra faixa etária qualquer, restringindo-nos a aspectos de esfera de vivência apenas à saúde (dentre as demais já citadas anteriormente) não é menos comprovado que ela está associada com maior prevalência de Doenças e Agravos Não Transmissíveis (DANT) e declínio da capacidade funcional, agravados com maior hipocinesia.

A relação entre aumento da expectativa de vida com a associação mencionada no parágrafo anterior gera uma realidade social de gastos desproporcionais (porcentagem de gastos com saúde x porcentagem de idosos na sociedade) e, em nível individual, uma redução da qualidade de vida com o envelhecimento.

Para ilustrar a desproporção entre idosos na sociedade e gastos com saúde, em 1997, com aproximadamente 8,5% da população constituída por idosos, o Sistema Único de Saúde, gastou aproximadamente 23% dos gastos destinados à hospitalização. Esta desproporção é sub-estimada, haja vista que uma grande parte dos idosos, possui planos de saúde privados (em São Paulo, 40% dos idosos os possuem).

A relações entre patologias e envelhecimento e, limitações funcionais e envelhecimento estão ilustradas no Quadro 1.

Quadro 1. Prevalência de doenças crônicas e limitações funcionais em idosos residentes no município de São Paulo (n=2143; idade média = 69 anos). Fonte: Projeto SABE – FSP/USP, coordenado por Laurenti & Lebrão (citados por PIVETTA, M., 2003).

PATOLOGIAS	%	LIMITAÇÕES	%
Hipertensão	53,3 %	Agachar-se	51 %
Artrite, reumatismo, artrose	31,7 %	Levantar-se da cadeira	36 %
Cardíaca	19,5 %	Subir um andar de escada	33 %
Diabetes	18,0 %	Vestir-se	17 %
Osteoporose	14,2 %	Caminhar uma quadra	17 %
Pulmonar	12,2 %	Levantar os braços acima do ombro	15 %
Mental	11,0%	Deitar e levantar-se da cama	12 %
Embolia/AVC	7,2 %	Tomar banho	10 %
Câncer	3,3 %	Ir ao banheiro	7 %

Também não é menos comprovado, que a prática de atividade física regular **bem orientada** pode contribuir para melhorar todas as esferas de vivência humana – saúde, trabalho, educação, esporte, lazer, auto-suficiência para atividades da vida diária (capacidade funcional) e auto-expressão (Hoffman, 2002).

Em relação à saúde, o quadro 2 ilustra os benefícios da atividade física.

Quadro 2. Nível de aptidão física e todas as causas de mortalidade em mulheres e homens > 50 anos, (Fonte: Bokovoy & Blair, citados por Gobbi, Villar & Zago [no prelo])

Mulher		Homem	
Nível de Aptidão Física	Taxa de mortalidade (N/10000.ano)	Nível de Aptidão Física	Taxa de mortalidade (N/10000.ano)
Baixo	86,7	Baixo	163,2
Moderado	36,9	Moderado	68,9
Alto	36,6	Alto	49,2

A relação entre capacidade funcional – envelhecimento – atividade física, está ilustrada nos gráficos 2 e 3.

Gráfico 2. Relação esquemática entre capacidade funcional – envelhecimento – atividade física (Adaptado de OMS, 2004 e Papaléo Neto,1996)

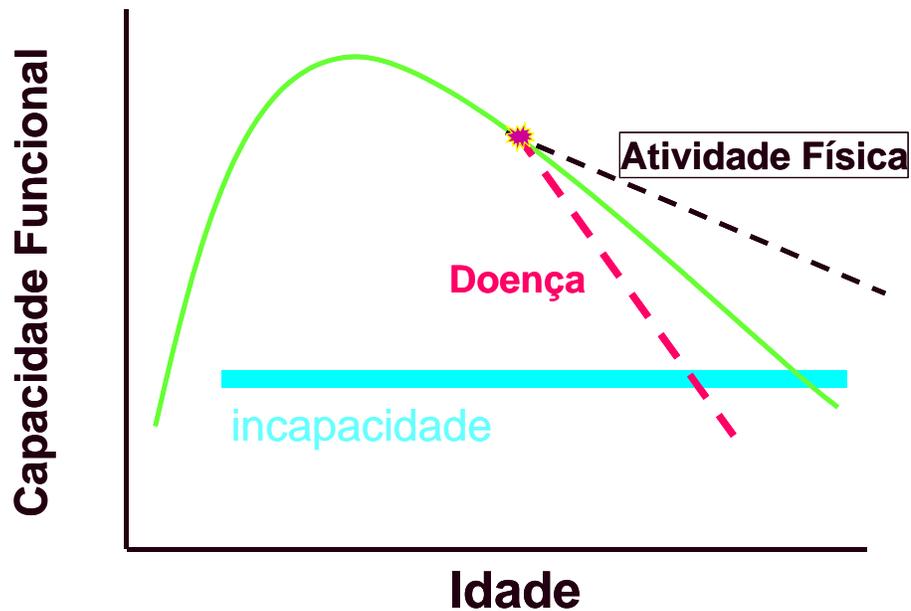
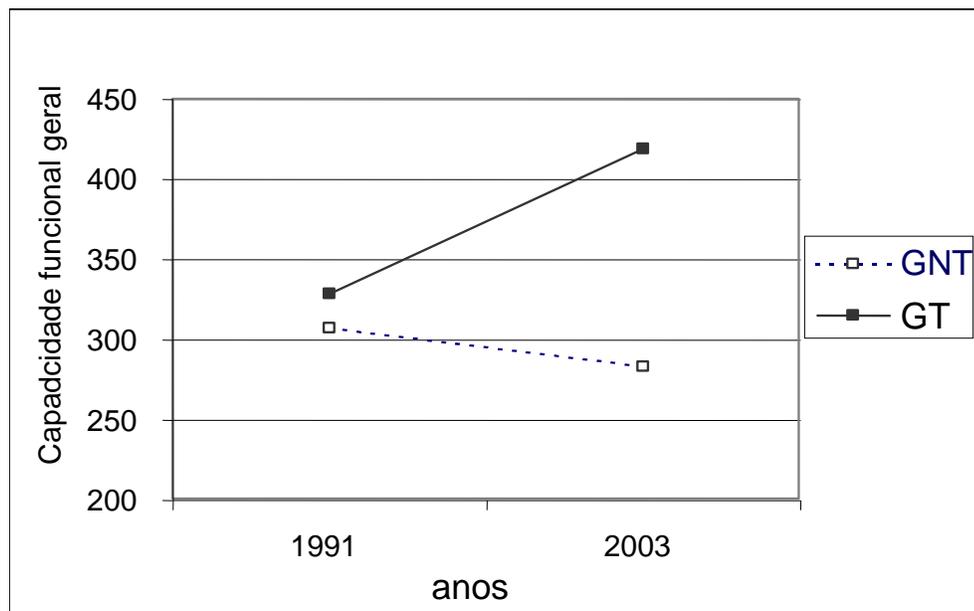


Gráfico 3. Efeito da prática regular de atividade física em mulheres idosas (GNT = Grupo não treinado; GT = Grupo treinado) (Fonte: adaptado de Pauli et al., 2004)



Em conclusão, como o envelhecimento está associado à maior prevalência de DANT e declínio da capacidade funcional, a prática de atividade física regular e bem

orientada contribui para transformar a realidade no sentido de prevenir, proteger, promover, reabilitar saúde e capacidade funcional. E, dado os benefícios da prática regular de atividade física para o bem-estar, além de dever do Estado promovê-la e direito do cidadão a ela ter acesso, torna-se uma questão de estratégia de política sócio-econômica da nação.

2.2. Mercado de Trabalho

É inequívoco que os cursos de graduação em Educação Física, deve atender as necessidades da sociedade no sentido de formar profissionais competentes com responsabilidade social e ética.

Considerando os aspectos analisados anteriormente, há uma transição demográfica em curso e o crescente segmento populacional de idosos está a exigir prestação de serviços em atividade física.

O oferecimento, por curso de graduação, de formação teórico-prática em atividades físicas para a terceira idade pode constituir-se num diferencial em termos de mercado de trabalho para os seus formandos, dada a proliferação exponencial recente de cursos de graduação em Educação Física, tornando a colocação profissional cada vez mais competitiva. O quadro 3 ilustra tal proliferação de cursos e o quadro 4 ilustra números de alunos, formandos e profissionais.

Quadro 3. Número de cursos de graduação de Educação Física no Brasil, por tempo de funcionamento (Fonte: Costa et al., 2004).

Tempo de funcionamento (anos)	Quantidade de cursos
Até 3	185
3 a 5	37
5 a 10	59
10 a 20	30
> 20	96
Total	407

Quadro 4. Profissionais, formandos e alunos em cursos de graduação em Educação Física no Brasil (Fonte: Costa et al., 2004; CREFSP, 2004).

Média anual de formandos (1998 – 2002)	5.156
Formandos em 2002	8.924
Matriculados no 1º semestre de 2003	77.165
Vagas no 2º semestre de 2003	31.637
Profissionais em atividade (2002)	230.729
Profissionais registrados no CREFSP	42.436

3. Conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas para a intervenção profissional em atividade física para a terceira idade.

GOBBI, VILLAR & ZAGO [no prelo] sistematizam o desenvolvimento de um programa de atividades físicas para idosos, envolvendo etapas próprias da teoria geral de administração. Tais etapas estão ilustradas no Gráfico 4.

Gráfico 4. Etapas de administração de um programa de atividade física para idosos (Gobbi; Villar & Zago [no prelo]).



O Diagnóstico é a primeira etapa a ser elaborada e tem como objetivo conhecer a situação no momento presente, tanto sobre aspectos físicos (instalações) e equipamentos (aparelhos de musculação, bolas, primeiros socorros, etc.), quanto do ponto de vista da população alvo (expectativa, nível de capacidade funcional, saúde, disponibilidade de tempo, atividades preferidas) visando detectar as necessidades e interesses, identificando problemas antes de iniciar as atividades. Esta avaliação diagnóstica pode ser obtida através de observação, questionários e entrevistas, exames médicos com anamnese e testes motores

Com base no diagnóstico, o prognóstico destina-se a traçar objetivos a serem alcançados ao final do programa (melhorar capacidade funcional, diminuir gordura corporal, reduzir estresse, contribuir para reabilitação, melhorar integração social, etc.), tornando-os explícitos para o final do programa ou para determinado tempo de atividade

Com base no diagnóstico (como se encontra) e no prognóstico (onde se quer chegar), a programação destina-se a selecionar as atividades (conteúdo) que serão aplicadas no programa; qual a estimativa de tempo do programa; e principalmente qual a metodologia deste programa, ou seja, qual duração de cada sessão, intensidade e frequência semanal, como a carga será progressivamente aumentada (sobrecarga), qual horário do dia que a atividade será realizada.

Na implementação toda a programação começa a ser posta em prática. Após a identificação dos objetivos e da programação do programa, as atividades começam efetivamente a ser executadas, tentando-se seguir, fielmente, o que foi planejado.

O principal objetivo da etapa de avaliação e controle é, primeiramente, verificar se o programa está sendo desenvolvido de forma correta, de acordo com o prognóstico propostas e, ao final, se o prognóstico foi atingido.

O desenvolvimento de tal sistemática de administração de programas requer conhecimentos e habilidades específicas em relação à população idosa. Recentemente, foi aprovado em assembléia realizada ao final do 6º World Congress on Aging and Physical Education, as Diretrizes Curriculares para Formação de Profissionais de Atividade Física para Idosos, elaboradas por uma coalizão internacional (Ecclestone & Jones, 2004).

Em resumo, tais diretrizes recomendam o desenvolvimento do conhecimento e habilidades em 9 temas e, seguindo cada um deles fazemos nossos comentários, a saber:

- a) Aspectos gerais do envelhecimento e atividade física (considerações demográficas, benefícios da prática regular de atividade física nas esferas de vivência do idoso).
- b) Aspectos biológicos, sócio-culturais e psicológicos visando desenvolver programas de maneira segura, eficiente e eficaz. Incluem Os aspectos fisiológicos incluem mudanças anatômicas, fisiológicas, neurológicas, de controle motor e de aprendizagem motora. Os psicológicos e os sócio-culturais incluem mitos, preconceitos, barreiras.
- c) Avaliações e estabelecimento de metas. Refere-se ao que descrevemos anteriormente nas etapas de diagnóstico e prognóstico. Incluem seleção, administração e interpretação de avaliações quanto ao *status* de saúde e capacidade funcional. Neste particular e, devido à prevalência de DANT em idosos, é recomendável a atuação conjunta de médico e profissional de Educação Física. Incluem, também, o estabelecimento juntamente com o idoso o estabelecimento do prognóstico realístico e mensurável a curto, médio e longo prazo.
- d) Delineamento e gerenciamento do programa. Refere-se ao que descrevemos nas etapas de programação e implementação.
- e) Delineamento de programa para idosos com condições médicas estáveis. Visa o conhecimento e a intervenção coerente com condições patológicas comuns em idosos (doenças cardiovasculares, hipertensão, diabetes, etc.), interação de fármacos com atividade física (por ex. beta-bloqueadores em hipertensos; hiperglicemia – níveis de insulina – jejum – atividade física – hipoglicemia em diabéticos).
- f) Habilidades de ensino (didática). Incluem estratégias de se comunicar (lembrar que idosos são adultos e não “meninos” e “meninas”, ou seja não infantilizar; fornecer “dicas”, retro-alimentação, reforço; com ou sem música (por ex. em demências música é um fator concorrente com a atividade física); vivência do lúdico; lentificação de processos cognitivos para entender as instruções e responder motoramente, etc).
- g) Habilidades de liderança, comunicação e *marketing*. Inclui a tradução de uma terminologia técnica para uma linguagem do idoso; habilidade para ouvir e recepcionar o idoso; desenvolvimento de estratégias de suporte social (por ex. sistema de companheiro (*buddy*); suporte via telefone); estratégias de mudança de comportamento e fidelidade ao programa.

Esta é uma área que nossa experiência tem apontado ser o sensível ‘calcanhar de Aquiles’ na formação de graduandos. As atividades do curso, quando existentes, via de regra, partem da pré-existência de um grupo de idosos envolvidos em atividade física e, neste caso, já ficou para trás, uma oportunidade riquíssima de desenvolvimento da habilidade de convencer idosos a mudarem de comportamento no sentido de iniciarem e manterem aderência a um programa de atividades físicas. Devido a esta importantíssima lacuna, vamos nos alongar um pouco mais neste tópico.

A evidente “epidemia” do sedentarismo e suas trágicas repercussões não só na saúde, mas na sociedade como um todo demandam a discussão e prática da abordagem do comportamento da atividade física na formação de profissionais de educação física.

O objetivo da intervenção da prática de atividades físicas (AF) é aumentar o número de pessoas que adotam e mantêm o estilo de vida ativo (Buckworth e Dishman, 2002). A elaboração de intervenções eficazes requer o estudo dos determinantes da AF. (Kaplan,2003; McAuley,2003; Howze,1989; McAuley,1993). A pesquisa sobre determinantes é tipicamente não experimental e descreve associações e relações não causais. Pesquisas sobre intervenções são experimentais ou quase-experimentais e geralmente fornecem informações de causa e efeito (Marcus, 1995).

O hábito de praticar AF é um processo complexo e dinâmico. Os inúmeros fatores determinantes da atividade física podem ser divididos em: *características pessoais* como idade, gênero, escolaridade, raça, peso, classe social, presença de doença e de outros comportamentos saudáveis; *variáveis psicológicas* incluindo motivação, auto-eficácia, história de exercício, percepção da própria saúde e de benefícios; e *características ambientais* como acesso, custo, barreiras quanto ao tempo, e apoios sociais e culturais. Além disso, eles se diferem dependendo de fases como a adoção, a manutenção ou a retomada desse comportamento (U.S.Dep. Health Hum. Serv.,1996; Sherwood e Jeffery, 2000; King et al., 1992).

Assim, a abordagem para o seu entendimento, predição e real mudança do hábito têm sido realizadas através de teorias psicológicas ou modelos teóricos. O modelo transteorético tem se mostrado como um dos mais promissores constructos utilizados.

Dentre as principais características desse modelo está a suposição da necessidade da intenção de mudança, e da identificação do nível de prontidão para mudar, para que assim ocorra uma modificação do comportamento. Ou seja, segundo o modelo uma intervenção será efetiva se utilizar técnicas e estratégias específicas para cada estágio de mudança (Prochaska et al. 1992).

O estágio de mudança do comportamento reflete uma dimensão temporal na qual a mudança ocorre, além de trazer um senso de direcionalidade à intenção. Modificar um comportamento é passar por um percurso cíclico e gradual, sendo cada estágio mutuamente exclusivo. Identificam-se e utilizam-se usualmente cinco estágios de mudança do comportamento (Prochaska e Marcus,1994).

Precontemplação: Os indivíduos nesse estágio não têm intenção de mudar o seu comportamento, e são resistentes em reconhecer ou modificar um problema. *Contemplação:* Nesse estágio os indivíduos apresentam sérias intenções de modificar o comportamento, ao menos nos próximos seis meses; porém, ainda percebem mais barreiras para a prática de AF que possíveis benefícios. *Preparação:* Neste estágio o indivíduo coloca-se pronto para o início da prática de AF em um futuro próximo (30 dias) ou já as pratica, mas irregularmente. *Ação:* Neste estágio a mudança de comportamento é nítida e corresponde às recomendações da prática de AF atuais. A prática de AF é regular, entretanto, ainda não foi efetuada por mais de seis meses. Nesta fase a suscetibilidade a recaídas é grande. *Manutenção:* Neste estágio o indivíduo já conseguiu permanecer na prática de AF regulares por, no mínimo, seis meses.

Considerando-se a abordagem transteorética verifica-se que grande parte das pesquisas e intervenções em mudança de comportamento são estruturadas para indivíduos preparados para a ação(Prochaska e Marcus, 1994). O que é inconsistente em populações na qual a maioria das pessoas está em outros estágios.

As intervenções podem diferir dependendo do local onde ela é realizada, seja no domicílio, nos postos de saúde, nos hospitais, na comunidade ou no local de trabalho; e dependendo do nível, seja ele individual, em pequenos grupos ou mesmo em níveis mais amplos na comunidade (ex.: legislação ou programas municipais, estaduais e federais).

Quanto mais específicas as estratégias utilizadas na intervenção para dada população, maior sucesso essa terá. Dentre as estratégias mais utilizadas estão: a adequação da intervenção segundo o estágio de mudança da população, educação em saúde para conscientização dos riscos e benefícios do sedentarismo e do comportamento ativo (realizado também através da mídia de massa, e do aconselhamento médico), prescrição de exercício baseado em capacidades e objetivos individuais, definição de metas e objetivos (como o uso de “contratos”), incentivos ambientais (correspondências, adesivos, pôsteres, anúncios na mídia, telefonemas, aconselhamento de familiares e amigos, acesso a locais apropriados para a prática de AF), reconhecimento (elogios, certificados, brindes), cuidado e atenção a comportamentos que competem com a prática de AF (alcoolismo, tabagismo, trabalho excessivo, televisão), promoção de experiências de sucesso -“mastery experiences”(as quais aumentam a auto-eficácia) e diminuição da presença e percepção de barreiras (Buckworth e Dishman, 2002).

A Organização Mundial de Saúde expressa, em suas diretrizes para promoção da atividade física em idosos, que as principais barreiras da população idosa são: a falta de informação sobre AF e envelhecimento entre todos os membros da sociedade, os estereótipos do envelhecimento, o suporte social baixo, os locais inadequados, a história de má experiência com esportes, as atitudes negativas com relação ao exercício e esportes, a percepção de desequilíbrio entre dedicação e benefícios, os obstáculos sociais, os comprometimentos nas condições de saúde, a fadiga e a falta de tempo (GOBBI, 1997).

McAuley et al. (2003), em estudo longitudinal, verificaram a importância do apoio social, da sensação produzida pelo exercício (prazer/desprazer) assim como o papel fundamental da auto-eficácia na manutenção da prática de AF pela população idosa.

Feita esta abordagem mais aprofundada sobre o tema g) das passemos, a seguir, aos dois últimos temas recomendados pelas Diretrizes.

- h) Segurança e Primeiros Socorros. Inclui o conhecimento e habilidade de detectar sinais que indicam necessidade a interrupção imediata do exercício e encaminhamento para o médico; ressuscitação cardíaco-pulmonar; imobilizações, estancamento de hemorragias, etc. Inclui também o estabelecimento de um plano prévio de ações de emergência.
- i) Ética e conduta profissional. Inclui o esclarecimento dos procedimentos a que o idoso será submetido no programa; potenciais riscos e benefícios; podendo, inclusive existir um termo de participação esclarecida - neste caso pode se chegar até à adaptação, no que for pertinente, de um termo de consentimento utilizado em pesquisa, como, por exemplo, o recomendado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Instituto de Biociências – UNESP – Câmpus de Rio Claro (CEP, 2004). Neste tema é, também necessário a análise do Código de Ética dos Profissionais de Educação Física (CONFEEF, 2003).

4. Programa de atividade física para a terceira idade (PROFIT) - A experiência da UNESP-Campus de Rio Claro, na formação de recursos humanos para a intervenção profissional em atividades físicas para a terceira idade.

4. a. Histórico:

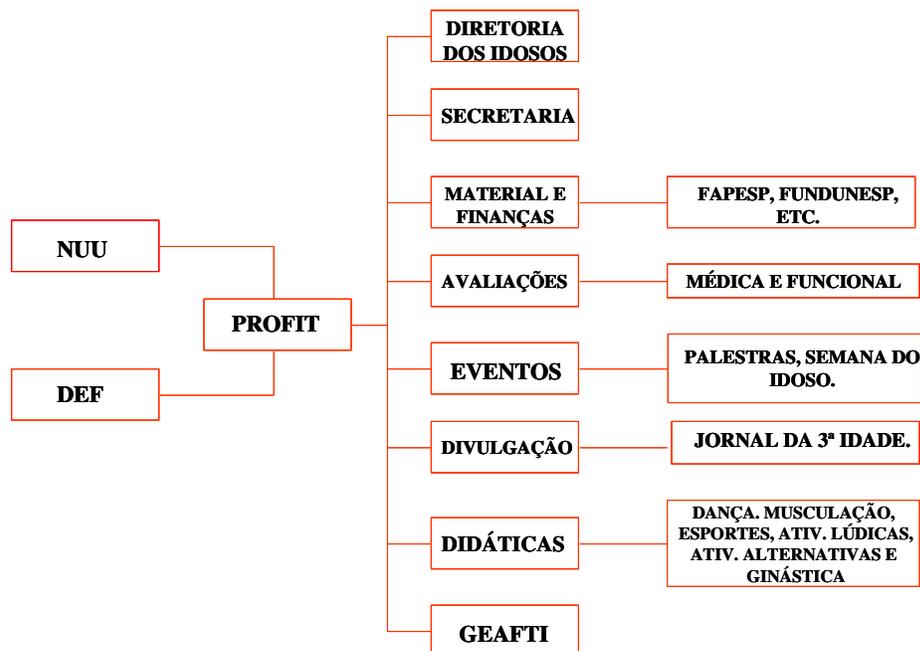
A experiência foi iniciada em 1989, já com interface entre ensino (disciplina optativa), pesquisa (trabalho de conclusão de curso) e extensão (programa desenvolvido no Abrigo da Velhice São Vicente de Paulo).

4.b. Objetivos

Através da integração da extensão, ensino e pesquisa, busca: a) conscientizar e motivar a prática regular de atividade física junto à população idosa, na perspectiva de transformar a realidade; b) contribuir para a formação profissional e, c) contribuir para a produção de conhecimento

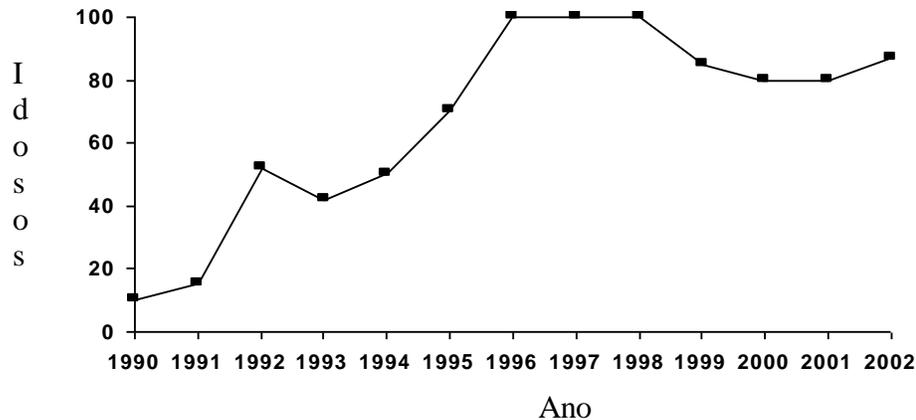
4.c. Formato do programa:

Gráfico 5. Estrutura organizacional do PROFIT (NUU = Núcleo Local UNESP-UNATI – Câmpus de Rio Claro; DEF = Departamento de Educação Física; GEAF TI = Grupo de Estudos em Atividade Física para a Terceira Idade).



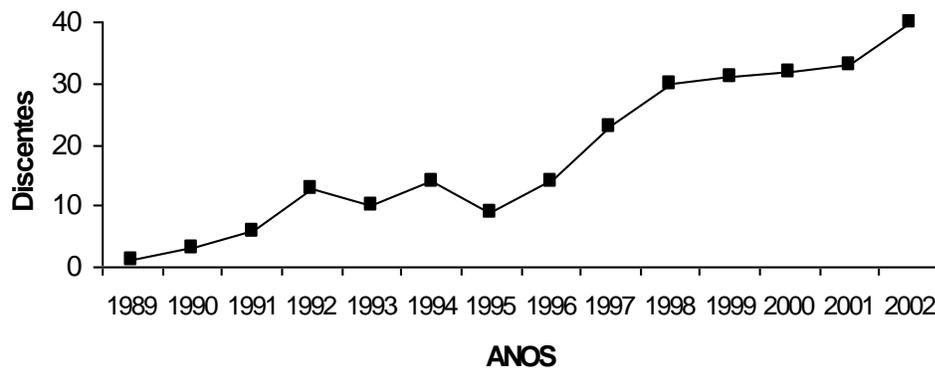
4.d. Participação de idosos

Gráfico 6. Participação anual de idosos no PROFIT



4.e. Participação discente

Gráfico 7. Participação anual de discentes no PROFIT



4.f Interface com pesquisa (dentro ou estimulada pelo PROFIT)

- 2 teses de doutorado
- 14 dissertações de mestrado (+ 4 em andamento);
- 29 monografias de conclusão de curso (+ 4 atuais);
- 126 trabalhos apresentados em congressos e publicações nacionais e internacionais
- Financiamentos: FAPESP; FUNDUNESP; CAPES; CNPq.
- Criação de linha de pesquisa “Atividade física e saúde” e disciplina no mestrado

4.g Outros

- Disseminação do programa em outros municípios e estados (por exemplo, Centro de Convivência de Idosos do Bairro do Anil – São Luis – Maranhão)

5. Referências Bibliográficas

BUCKWORTH, J., DISHMAN, R.K. Exercise Psychology. Champaign – IL: Human Kinetics, 2002

CEP. Termo de consentimento livre e esclarecido. Rio Claro: Comitê de Ética em Pesquisa IB – UNESP – Rio Claro. Disponível em www.rc.unesp.br/ib/cep/comite.html. Acesso em 30.10.04

CNE. Resolução CNE/CES 7/2004. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5, de abril de 2004, Seção 1, p. 18.

CONFED. Código de ética dos profissionais de Educação Física. Rio de Janeiro: CONFED. Disponível em www.confed.org.br. Acesso em 30.10.04

COSTA, L.P. et al. Atlas do Esporte no Brasil. www.cref6.org.br/atlas.htm. Acesso em 30.10.04

CREFSP. Números favorecem setores: total geral de registros no sistema. **Revista do CREF de São Paulo**, v. 4, n. 9, p. 25, 2004.

ECCLESTONE, N.A.; JONES, C.J. International curriculum guidelines for preparing physical activity instructors of older adults in collaboration with the Aging and Life Course, World Health Organization. **JAPA**, v. 12. p. 467 – 479, 2004.

GOBBI, S. Atividade Física para pessoas idosas e recomendações da Organização Mundial de Saúde de 1996. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, 2(2): 41-49, 1997

GOBBI, S.; VILLAR, R.; ZAGO, A.S. **Bases teórico-práticas do condicionamento físico**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan [no prelo].

HOWZE, E. Factors affecting the adoption of exercise behavior among sedentary older adults. **Health education Research**, v.4, n.2, p. 173-180, 1989.

JONES, C. J. & RIKLI, R. E. The gerontology movement – Is it passing us by? **JOPERD**, v. 64, p. 17- 26, 1993.

JONES, C. J. & RIKLI, R. E. The revolution in aging: implications for curriculum development and professional preparation in physical education. **JAPA**, v.2, n.3, p. 261-272, 1994

KAPLAN, S. ET AL. Health, Supportive Environments and The reasonable person Model. **American Journal of Public Health**, v.93, n.9, p. 1484-1489, 2003.

KING ET AL. Determinants of physical activity and interventions in adults. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v.24 (suppl.), p. S221-S236, 1992.

MARCUS, B.H. Exercise Behavior and Strategies for Intervention. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v.66, n.4, p. 319-323, 1995

MARTINS, M. O. **Estudo dos fatores determinantes da prática de atividades físicas de professores universitários**. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação física da Universidade Federal de Santa Catarina. Março, 2000.

MCAULEY, E. ET. AL. Predicting long-term maintenance of physical activity in older adults. **Preventive Medicine**, v. 37, p. 110-118, 2003

MCAULEY, E. Self-efficacy and the maintenance of exercise participation in older adults. **Journal of Behavioral Medicine**, v.16, n.1, p. 103-113, 1993.

OMS. A life course approach to health. www.who.int/hpr/ageing/lifecoursetraining.pdf. Acesso em 30.10.04

ONU. A Demographic Revolution. www.un.org/esa/socdev/ageing/agewpop1.htm. Acesso em 29.10.04

PAPALÉO NETTO, M. Autonomia e Independência. In: _____. **Gerontologia: A velhice e o envelhecimento em visão globalizada**. São Paulo: Atheneu, 1996, p. 313 – 330.

PAULI, J.R.; SOUZA, L.S.; ZAGO, A.S; GOBBI, S. The effects of a physical activity program in a 12-year period, in older people. **Journal of Aging and Physical Activity**, v. 12, n. 3, p. 452 e 453, 2004.

PIVETTA, M. Retrados do Entardecer. **Revista Pesquisa**, São Paulo – FAPESP, v.87, 2003

PROCHASKA, J.O. & MARCUS, B. The transteoretical model: applications to exercise. In Dishman, R.K. (ed.). **Advances in exercise adherence**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

PROCHASKA, J.O., DICLEMENTE, C.C. & NOSCROSS, J.C. In search of how people change: applications to addictive behaviors. **American Psychologist**, v.47, n.9, p.1102-1114, 1992.

SHERWOOD, N.E., JEFFERY, R.W. The Behavioral Determinants of Exercise: Implications for Physical Activity Interventions. **Annu. Rev. Nutr.** v. 20, p. 21-44, 2000.

U.S. DEP. HEALTH HUM. SERV. **Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General**. Atlanta, GA: U.S. Dep. Health Hum. Serv., Cent. Dis. Control and Prevent., Nat. Cent. of Chronic Dis. Prevent. Health Promotion, 1996.

Graduação em Educação Física e sua relação com disciplinas de orientação pedagógica

Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz¹

1. Introdução

A preparação profissional em educação física tem passado por intensos debates nos últimos anos, resultando em novas diretrizes para os cursos de graduação. Esse processo de discussão considerou vários aspectos da formação profissional, tais como: formação geral, caracterização da área, campo de aplicação profissional, integração ensino-pesquisa-extensão, elaboração de projetos pedagógicos, entre outros.

Este Simpósio reflete parte dessas preocupações quando se propõe analisar, no ensino de graduação em educação física, disciplinas de orientação acadêmica, disciplinas de orientação pedagógica e as voltadas às atividades. É louvável que Instituições de Ensino Superior, sobretudo públicas, promovam eventos desta natureza, pois a complexidade da formação profissional em tempos de rápidas mudanças exige esforços para se pensar novos rumos, não somente por exigências legais, mas, fundamentalmente, para socializar experiências em andamento e criar espaços permanentes de reflexão para busca de qualidade na formação profissional.

Nesse sentido pretendo abordar o tema que me foi proposto “Graduação em Educação Física e sua relação com disciplinas de orientação pedagógica” apresentando um panorama geral das pesquisas em ensino, considerando-se os principais periódicos nacionais e internacionais, uma vez que a fundamentação teórica dos cursos de preparação profissional não pode prescindir dessa produção científica. Em seguida, tomando-se como exemplo o

¹ Escola de Educação Física e Esporte da USP
Laboratório de Pedagogia do Movimento Humano – LAPEM
olferraz@usp.br

Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo², serão analisados alguns de seus pressupostos básicos e a proposta de organização curricular propriamente dita, visando aprofundar elementos importantes da formação e sua relação com as disciplinas pedagógicas.

Em que pese o referido projeto circunscrever a questão específica da formação de professores para a educação básica, tal opção se justifica na medida em que as disciplinas de orientação pedagógica estão diretamente relacionadas às atividades de ensino. Consciente das diferenças fundamentais entre a docência em instituições escolares e as instituições não escolares (atividades esportivas, de lazer, aptidão física/saúde/qualidade vida) considera-se que o ensino é a ação característica comum ao graduado em educação física atuando em qualquer um destes segmentos.

Portanto, a análise de alguns elementos do Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo pode contemplar aspectos comuns, inerentes ao tema ora proposto, que considero fundamental na elaboração dos projetos pedagógicos para os cursos de formação profissional.

2. Produção científica em ensino de educação física e métodos de pesquisa

Análise de alguns de alguns dos principais periódicos nacionais e internacionais da área (Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Paulista de Educação Física, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, Journal of Teaching in Physical Education, Research Quarterly for Exercise and Sport, Journal of Teacher Education, QUEST e European Physical Education Review) indica que o ensino tem recebido atenção dos pesquisadores.

As pesquisas em ensino têm focado basicamente três aspectos: planejamento curricular, ação didática e resultados de aprendizagem. No caso do planejamento curricular, as pesquisas investigam, principalmente, o sentido e o significado do programa em uma perspectiva filosófica, ou seja, concepção de homem e de sociedade. Já os estudos sobre ação didática têm procurado verificar

² Programa da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo (2004) elaborado por um grupo de trabalho do qual tenho participado nestes últimos três anos.

a adequação dos objetivos, a eficiência de diferentes metodologias e as relações entre os objetivos e os conteúdos de ensino. Quanto aos resultados de aprendizagem, o efeito da manipulação de alguns comportamentos do professor sobre a aprendizagem tem sido o alvo principal. Entretanto, esses aspectos não têm sido pesquisados articuladamente e, ao que tudo indica, são raras as pesquisas que testam eficiência de programas abarcando todos esses elementos.

Outro aspecto que tem caracterizado as pesquisas em ensino, diz respeito ao problema da “validade ecológica”. Quando os pesquisadores testam suas hipóteses, através de situações artificiais de laboratório em nome do rigor científico das ciências naturais, a complexidade da situação de ensino e de aprendizagem induz sérias limitações quanto à aplicabilidade destes estudos.

Em Brunelle e Tousignant (1992) podemos encontrar um breve histórico sobre a evolução das pesquisas em ensino. Segundo os autores, os estudos podem ser caracterizados pela ênfase descritivo-analítica, processo-produto ou análise qualitativa. Durante as duas últimas décadas, as pesquisas que adotaram o paradigma descritivo-analítico procuraram identificar, classificar e quantificar os vários fenômenos que ocorrem durante o processo ensino-aprendizagem, como por exemplo, quantidade de prática, tempo de espera do aluno, tempo na tarefa, *feedback* e entusiasmo do professor, entre outros. Esses estudos proveram à comunidade profissional de uma variedade de informações e instrumentos de observação a respeito do que acontece na “quadra” (por exemplo, ver ANDERSON E BARRET, 1978; PIERON, 1986; 1988).

Com a sofisticação e desenvolvimento das técnicas descritivas de análise, as pesquisas deslocaram sua atenção para a efetividade do ensino. Através de estudos correlacionais, também chamados de pesquisas processo-produto, a preocupação central foi investigar as relações entre o que acontece na quadra (processo) e a aprendizagem dos alunos (produto). Em essência, o estudo correlacional procura demonstrar quais são as variáveis mais importantes para a eficiência no ensino. Um exemplo desta perspectiva pode ser o de Siedentop (1983) que utilizou as variáveis de tempo de espera, tempo em atividade, grau de adequação e a porcentagem de sucesso na tarefa para determinar a eficiência no ensino.

Além disso, utilizando delineamentos experimentais mais clássicos, as pesquisas em ensino testaram os efeitos de diferentes condições específicas de

aprendizagem como os métodos de ensino diretivo e solução de problemas, o método global ou partes, ou a quantidade e tipo de *feedback*. Essas investigações buscaram estabelecer parâmetros para a adaptação de modelos genéricos de ensino a situações particulares (METZLER, 1982; MOSSTON E ASHWORTH, 1986; SIEDENTOP, 1986).

Atualmente, as pesquisas em têm utilizado metodologia qualitativa para entender como o processo ensino e aprendizagem acontece no ambiente “natural” da prática pedagógica dos professores. As pesquisas nessa abordagem, utilizando técnicas derivadas da antropologia, psicologia e sociologia, têm descrito detalhadamente e em profundidade o que os professores e aprendizes fazem e pensam (HARRINGTON, 1987; DAÓLIO, 1994; DARIDO, 1997; FERRAZ, 2001).

Diferentemente das análises descritivas, os pesquisadores qualitativos não observam o “ambiente estudado” com categorias de análise pré-determinadas. Imergindo no contexto que está sendo investigado, pressupõem ser possível o entendimento da realidade social com toda sua complexidade e especificidade. A literatura científica nesta abordagem têm proporcionado conhecimentos sobre a prática pedagógica dos professores, articulando as decisões de planejamento, as diferentes formas de implementação e as possibilidades de avaliação de programas em educação física.

A conscientização crescente de que a Educação Física é uma área profissionalizante, tem demonstrado a necessidade de pesquisas aplicadas que objetivem uma investigação sistemática dos temas profissionais (BRESSAN, 1982; LOCKE, 1990; ELLIS, 1990; SIEDENTOP, 1990; BETTI, 1996; BRACHT, 2003) e esse aspecto enfatiza a importância das disciplinas pedagógicas para os cursos de formação profissional.

3. O Programa de Formação de Professores em Educação Física da Universidade de São Paulo

Um dos pressupostos básicos do referido programa diz respeito à docência e as instituições a ela ligadas. Considera-se que as instituições escolares devem ser os objetos privilegiados de qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea. A formação

de professores deve partir da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional.

Por exemplo, as instituições escolares, embora em constante e forte diálogo com outras instituições, têm história, valores e práticas que lhes são específicos e, nesse sentido, têm um papel social peculiar. Não raramente, essa especificidade tem sido obscurecida pela incorporação e transposição acrítica de teorias, conceitos e perspectivas elaborados a partir de interesses alheios à educação enquanto um direito público. Esse é o caso da recente difusão de idéias e conceitos oriundos de teorias da administração empresarial, como, por exemplo, “qualidade total”, “cliente”, veiculados de forma imediata e mecânica em discursos educacionais. Importa, pois, que os princípios que norteiam a formação de professores para a escolarização básica estejam voltados para a análise das peculiaridades históricas dessas instituições, de seus agentes sociais e das tarefas específicas de seus profissionais.

Organização curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física

A presente proposta de estrutura curricular está organizada em quatro blocos de disciplinas e atividades (quadro abaixo), que correspondem a diferentes dimensões da formação dos licenciandos e se articulam com os componentes comuns previstos na legislação (estágios supervisionados, prática como componente curricular, atividades acadêmico-científico-culturais e conteúdos curriculares de natureza científico-cultural).

Bloco I	Formação específica	Disciplinas e atividades diretamente relacionadas aos conhecimentos da área específica.
Bloco II	Iniciação à Licenciatura	Disciplinas e atividades introdutórias à formação do professor da Educação Básica.
Bloco III	Fundamentos teóricos e práticos da Educação	Disciplinas e atividades relacionadas à formação pedagógica em geral.
Bloco IV	Fundamentos metodológicos do ensino	Disciplinas e atividades relacionadas ao ensino das áreas específicas.

Bloco I – Formação Específica

Este programa pressupõe que os conteúdos específicos para a formação de um bacharel são absolutamente compatíveis com uma sólida formação voltada simultaneamente para a docência no ensino básico. Na verdade, ambos os elementos – formação específica e estudos em educação e ensino – complementam-se e são fontes de enriquecimento da formação de nossos alunos³.

Não é ocioso reiterar que um licenciado no exercício de sua profissão será sempre um professor de uma disciplina específica. Isso significa que ele se forma simultaneamente numa área de conhecimento e como um profissional que atuará numa instituição educacional. Essas dimensões não se separam na concretude de seu exercício. Entretanto é fundamental que haja um esforço contínuo de articulação entre os conteúdos específicos da área e sua relevância na formação de professores.

Bloco II – Iniciação à Licenciatura

As ações a serem contempladas neste Bloco visam sensibilizar e introduzir o aluno ao estudo sistemático de alguns conceitos e questões educacionais fundamentais presentes na sociedade em que vive, relacionando-as com seu campo de conhecimento. Assim, propomos a presença de duas disciplinas no início do bacharelado, a seguir descritas:

- *Introdução aos Estudos da Educação* - apresentação e discussão de questões centrais da educação e da escolaridade básica em suas vinculações com o exercício da cidadania, por meio do exame geral de aspectos fundamentais da cultura das instituições educacionais, de suas práticas, de seus agentes sociais, seus princípios e valores.

³ As disciplinas que compõem este bloco são as do curso de bacharelado em educação física. Consultas no site www.usp.br/eef

- *Educação Física Escolar*: analisar a intersecção da área específica com a Educação Básica focalizando temas relevantes para a educação e o ensino a partir da área de conhecimento da Educação Física. Aborda a natureza do conhecimento de que trata esse componente curricular, além de aspectos gerais sobre características metodológicas do ensino.

Para a primeira disciplina, em função das várias possibilidades de disciplinas sendo oferecidas pelos diversos Departamentos que compõem a Universidade de São Paulo, propõe-se que estas poderão recorrer às mais diversas perspectivas disciplinares e teóricas (por exemplo, a partir da sociologia, da história, da filosofia, da didática etc.), ou incluir a reflexão educacional na interface de diferentes linguagens (por exemplo, o cinema, a literatura, as artes etc.). Assim ampliam-se tanto as possibilidades de participação das Unidades de Ensino da Universidade como o leque de opções dos alunos.

No que se refere à segunda disciplina, há um caráter obrigatório para todos os alunos que cursam o Bacharelado em Educação Física. A orientação de obrigatoriedade se justifica na medida em que este conhecimento é essencial para os alunos que irão fazer o curso de licenciatura e constituí-se em conteúdo básico para os profissionais, oriundos do curso de bacharelado, que irão atuar em sistemas não escolares. A análise do sentido e significado deste componente curricular para a atuação profissional são fundamentais ao bacharel e licenciado, uma vez que os programas não escolares apresentam elementos comuns, tais como: jogos, ginástica, danças e esportes; mas que não se confundem com os objetivos e finalidades do saber escolar.

Sendo assim, a principal função desta disciplina é a articulação do entendimento dos propósitos e requisitos da educação formal e a compreensão adequada do componente curricular Educação Física e sua relação com os demais componentes conhecimento.

Bloco III - Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação

As ações a serem contempladas por este bloco deverão ter como centro de suas preocupações a instituição escolar, tendo em vista tanto a compreensão de seus fundamentos teóricos como de suas práticas sociais.

Este bloco apresenta dois grupos de disciplinas. O primeiro congrega “Política e Organização da Educação Básica no Brasil”, “Didática” e “Psicologia da

Educação” que são oferecidas pela Faculdade de Educação e têm como objetivo o entendimento da instituição escolar a partir de temas da educação e do ensino, tais como: políticas públicas de educação, estudos sobre seus agentes sociais (alunos, professores e demais profissionais da educação) e questões relativas ao ensino e à aprendizagem em termos gerais. O segundo grupo, oferecido pela Escola de Educação Física e Esporte, compõe as disciplinas “Fundamentos da Educação Física Escolar I” e “Fundamentos da Educação Física Escolar II”, analisando temas relativos ao estudo do ser humano envolvido em atividades físicas a partir das variadas perspectivas disciplinares, no contexto da educação formal.

É importante esclarecer que essas disciplinas devem superar problemas reiteradamente apontados como, por exemplo, a mera justaposição de disciplinas pedagógicas freqüentemente desarticuladas entre si e com os estágios.

Sendo assim, tais programas devem ter como objetivo congregiar grupos de docentes, disciplinas e atividades curriculares em torno de uma temática unificadora ou de um projeto integrado de formação de professores⁴ que reflita a diversidade de perspectivas teóricas e programáticas no que concerne à formação de professores. Portanto, programas institucionais de cooperação com escolas parceiras, de forma a articular os “estágios supervisionados” com suas perspectivas teóricas são medidas necessárias para a constituição deste bloco.

Outro aspecto considerado importante é a opção que os alunos terão que fazer, previamente a matrícula nessas disciplinas, considerando-se os diferentes eixos teóricos que desejam priorizar (sociológico, psicológico, histórico, filosófico) ou a inserção nos diferentes projetos temáticos (educação, cidadania e direitos humanos; educação e meio ambiente).

Bloco IV - Fundamentos Metodológicos do Ensino

As ações a serem contempladas nesse bloco referem-se mais diretamente à interface entre o saber pedagógico e o conteúdo específico, visando à reflexão e a prática das questões de ensino relacionadas à educação

⁴ Essas disciplinas devem ser articuladas em torno de eixos temáticos (por exemplo: educação, cidadania e direitos humanos; educação e meio ambiente) ou de propostas de intervenção nas escolas conveniadas. Esse é um possível caminho em direção à integração de docentes e disciplinas, bem como destas com as atividades práticas.

física, sempre na perspectiva de sua inserção no conjunto da instituição escolar e da articulação com as demais ações educacionais. Propõem-se as duas disciplinas de Metodologia de Ensino, contudo, tal como o bloco anterior, nos moldes de um projeto integrado com escolas conveniadas.

Além das disciplinas de Metodologia, a interface com as questões específicas do "ensino de..." deverá ser objeto de outras disciplinas e atividades, buscando proporcionar aos futuros professores instrumentos concretos para a ação, oportunidade para vivenciá-los e sobre eles estabelecer uma reflexão crítica. Sendo assim, propõem-se as seguintes disciplinas:

- Educação Física na Educação Infantil
- Educação Física no Ensino Fundamental I (primeira à quarta série)
- Educação Física no Ensino Fundamental II (quinta à oitava série)
- Educação Física no Ensino Médio

Essas disciplinas objetivam o estudo da educação física nos diferentes ciclos de escolarização, caracterizando sua importância e finalidade. Além disso, a elaboração de programas considerando-se os objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação, bem como a organização de atividades fazem parte dos temas de estudo destas disciplinas.

4. Considerações finais

Em termos gerais, as questões analisadas sobre a produção científica referente ao ensino da educação física podem apontar caminhos para os cursos de formação profissional. Todavia, considero que o elemento essencial é a valorização da prática pedagógica como prioridade nas investigações da área.

Já, considerando-se o caso específico da licenciatura, é importante destacar que o Programa de Formação de Professores aqui discutido foi elaborado levando-se em conta a realidade da Universidade de São Paulo e da Escola de Educação Física e Esporte. Não se pretendeu, portanto, oferecer um modelo de formação de professores, mas analisar aspectos relacionados às disciplinas pedagógicas. Além disso, a análise contemplou somente alguns elementos do referido programa, sendo que os demais podem ser observados

consultando-se o documento original⁵, tais como: estágio supervisionado, recursos humanos, escolas-campo, entre outros.

Gostaria de ressaltar que este programa de formação, reconhecendo a valorização do professor e o papel relevante que desempenha na sociedade, busca alternativas para a articulação entre bacharelado e licenciatura. Entretanto, os mecanismos permanentes de diálogo, experimentação e renovação são importantes para o êxito de projetos dessa natureza.

⁵ Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação – Comissão Permanente de Licenciaturas, 2004.

5. Referências bibliográficas

- ANDERSON, W. G.; BARRET, G.T. Teacher behavior. **Motor Skills: theory into practice**, monograph 1, 1978.
- ARNOLD, R.K.S. A dynamic interplay of task, learner and teacher. **Motor Skills: theory into practice**, monograph 2, 1981.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. In: **Motus Corporis**, v.3, n.2, p.73-127, dez. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1996.
- BRACHT, V. Pesquisa em ação. Educação Física na Escola. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 2003.
- BRESSAN, E.S. Na academic discipline for physical education: What a fine mess! In: L.L. Gedvilas (Eds.). **Proceedings of the National Association for Physical Education in Higher Education**. Volume III. Champaign, IL: Human Kinetics, 1982.
- BRUNELLE, J. e TOUSIGNANT, M. **Pedagogy and Physical Activity**. In Bouchard, C.; McPherson, B. e Taylor, A (Eds.). Physical activity sciences. Champaign, Human Kinetics, pp. 113-119, 1992.
- DAÓLIO, J. A representação do trabalho do professor de educação física na escola: do corpo matéria prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n.15, v.2, p.181-186, 1994.
- DARIDO, S. C. **A ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 1997.
- ELLIS, M.J. **Reactions to “the body of knowledge: a common core”**. In: The American Academy of Physical Education (Ed.). The academy papers. (23). Champaign, IL: Human Kinetics, 1990.
- LOCKE, L.F. Commentary: conjuring kinesiology and other political parlor tricks. **Quest**, (42): p.323-329, 1990.
- FERRAZ, O.L. Reflexões de professores sobre a educação física na educação infantil incluindo o referencia curricular nacional. **Revista Paulista de Educação Física**, v.15, n.1, p. 83-102, 2001b.
- HARRINGTON, W.M. An Ethnographic Study of One Teacher e Two Classes. In Barrette, G.T., Feingold, R.S., Rees, C.R. & Pierón, M. **Myths, models & Methods in Sport Pedagogy** (Eds.). Human Kinetics Publishers, Champaign, Illinois, 1987.

METZLER, M. W. Adapting the Academic Learning Time Instructional Model to Physical Education Teaching. **Journal of Physical Education**, winter, v.1, n.2, p. 45-55, 1982.

MOSSTON, M & ASWORTH, S. **Teaching physical education**. Columbus Columbus: C. E. Merrill, 1986.

PIÉRON, M. **Didactica de las actividades físicas y deportivas**. Madrid, Gymnos Editorial Deportiva, 1988.

PIÉRON, M. **Pedagogia de la actividad fisica y el deporte**. Malaga, Junta de Andalucía/UNISPORT, 1986.

SIEDENTOP, D. **The modification of teacher behavior**. In M. Pieron & G. Graham (Eds.), *Sport Pedagogy*, pp.3-18, Champaign, IL: Human Kinetics, 1986.

SIEDENTOP, D. Commentary: the world according to Newell. **Quest** (42): 315-322, 1990.

ESTÁGIOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O IDEAL, O REAL E O POSSÍVEL.

Profª Drª Sheila Ap P dos Santos Silva
Mestrado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu/SP

Introdução

Ao me deparar com este tema a situação me pareceu bastante desafiadora:

- Como abordar a temática dos Estágios na formação de professores de Educação Física sem ser repetitivo, buscando sair do lugar comum e realmente oferecendo alguma contribuição para a reflexão e o avanço na área?

Cerca de quinze anos acompanhando o desenvolvimento de estágios em instituições de ensino superior particulares contribuíram para gerar um grande quadro de perplexidade, permeado de um estado de insatisfação quando me coloco a comparar os ideais propostos para esta prática pedagógica e a realidade.

No desenvolvimento deste texto, partirei de considerações presentes nas diretrizes curriculares para formação de educadores que, no nosso ponto de vista são documentos que expressam as condições desejáveis ou ideais, em seguida levantarei alguns dados da realidade extraídos de nossa experiência profissional na área e finalizaremos tecendo considerações a respeito do que seria possível acontecer para que a realidade ficasse um pouco mais próxima das condições ideais.

a) Formação de professores de Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais

As discussões entre os especialistas em educação a respeito da formação de educadores que vimos acompanhando desde meados de 1980¹ têm destacado a importância da complementaridade entre a teoria e a prática nos cursos de Graduação e, em alguns casos, cobrado uma diferenciação clara entre os cursos de Bacharelado e os de Licenciatura.

¹ Congressos Paulistas sobre Formação de Educadores promovidos pela UNESP; Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino; Encontros Nacionais da ANPEd (Associação Nacional de Pós Graduação em Educação)

Nagle (1986) expressou claramente esta situação ao criticar o modelo 3 + 1 adotados na época nos cursos de Licenciatura, nos quais aos três anos de oferta das “disciplinas de conteúdo” era acrescentado um último ano no curso de graduação com a oferta das “disciplinas pedagógicas” sendo a Prática de Ensino e os Estágios Supervisionados, componentes curriculares que poderiam ser desenvolvidos como duas atividades distintas ou integradas, os responsáveis pela ligação entre as tais disciplinas de diferentes naturezas. Menezes (1986), nesta mesma linha de raciocínio, escrevia que *o licenciado é concebido pela Universidade (...) como um meio bacharel com tinturas de pedagogia*, ou ainda, como *subproduto da formação de pesquisadores*, corroborado por Azanha (1986) que afirma que *o licenciado típico – mesmo aquele formado nas grandes universidades – é apenas um semiespecialista em alguma área do conhecimento e sem nenhuma preparação pedagógica*, ambos preconizando a necessidade de superação desta situação.

Ainda que o 3 + 1 pudesse se apresentar de outra forma, ou seja, o aluno cursando um Bacharelado de três anos e, tendo interesse, retornando à Universidade para cursar mais um ano de Complementação Pedagógica, os três autores destacam a total desarticulação entre as disciplinas ditas de conteúdo específico e as pedagógicas.

Já na década de 80, Nagle (op.cit.) mencionava a possibilidade da oferta de um curso de Licenciatura *do começo ao fim*, ou seja, um curso em que *as matérias de conteúdo expressariam, desde o começo, a preocupação com o ensino*, alertando, todavia, para uma situação já existente na época na qual o curso de Licenciatura era visto como supostamente mais fácil por uma provável diminuição no aprofundamento das disciplinas de conteúdo.

Ora, é justamente este modelo de Licenciatura que, no momento, a legislação educacional (Res. CNE/CP nº 01 e nº 02/2002) propõe que seja implantado no Brasil.

Parece que, com a adoção desta proposta, os especialistas em educação do Conselho Nacional de Educação buscam indicar caminhos por onde seja possível superar a dicotomia já tão largamente apontada entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas (Carvalho, 1988; Anastasiou, 2002); entre os níveis de conhecimento micro e macro (Nagle, op.cit); entre a formação social e a formação técnico-pedagógica

(Menezes, op.cit) e, ainda, superar o distanciamento entre a teoria e a prática (Pimenta, 1995) ou entre as propostas de especialistas e o contexto escolar (Abib, 2002).

A formação do Licenciado em Educação Física deve seguir as mesmas orientações estabelecidas para a formação de educadores em geral, mas não podemos deixar de considerar a legislação específica para a área representada pelo Parecer CNE/CES 58/2004.

Ao fazer referência à formação de Graduados (sic)² em Educação Física, tais diretrizes curriculares definem, no artigo 6º, que as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado.

Veremos, então, como se prevê que os estágios participem deste processo.

a.1) O papel dos estágios

De uma maneira geral, podemos entender os Estágios Curriculares como instrumento de integração entre a teoria veiculada no curso de Graduação e os conhecimentos advindos da observação e participação em situações reais de trabalho.(Silva, 2003).

Os estágios profissionalizantes de qualquer área profissional são regulamentados pela Lei nº 6.944 de 07/12/1977 e pelo Decreto Lei nº 87.497 de 18/08/1982. Segundo a primeira *os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares*, e de acordo com o Decreto supra mencionado, no seu artigo 2º, o estágio curricular representa *as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio* sendo que, na condição de procedimento didático pedagógico, é atividade de competência e responsabilidade da instituição de ensino. (Ministério Público do Trabalho, 2002)

Se esta legislação, de longa data, já manifestava a importância dos estágios como instrumento de integração entre a teoria aprendida nos cursos de graduação e a prática vivenciada no campo de trabalho, percebe-se que as diretrizes curriculares

² O que hoje se denomina de Graduado é o equivalente ao Bacharel pela Resolução CNE nº. 03/87.

nacionais³ apresentam orientação para que a dinâmica da condução dos estágios seja integrada ao desenvolvimento das funções da Universidade no que se refere à realização de projetos de pesquisa e extensão, ao incluir como um dos princípios norteadores a intenção de *articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária.*

No item referente aos objetivos e metas, o mesmo documento apresenta um aspecto que, na realidade dos cursos de formação profissional brasileiros podemos considerar uma inovação. Nos referimos à permissão de computar como horas de estágio *atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional que o graduando realizou fora do ambiente escolar, incentivando o reconhecimento destas habilidades e competências adquiridas.*

Historicamente, na área da Educação Física, os estágios supervisionados comumente apareceram mesclados à disciplina de Prática de Ensino, situação responsável por muitas confusões para os elaboradores de currículos que ficavam indecisos quanto à dinâmica a implementar para o atendimento desta etapa da formação profissional. Felizmente, a nova legislação apresenta um posicionamento que estabelece uma distinção bastante clara entre o significado dos estágios e do que se passou denominar de práticas pedagógicas.

Silva (2003a), quando as novas diretrizes curriculares ainda estavam em fase de discussão, assinalou que um aspecto importante era justamente aquele que se referia aos estágios curriculares, afirmando que

*(...) se outrora, a Prática de Ensino podia ser desenvolvida "sob a forma de Estágio Supervisionado", agora Prática e Estágio representam momentos distintos, ou seja, passam a ser cumpridos pelos alunos em duas modalidades: as **práticas pedagógicas e o estágio profissional supervisionado**. As práticas pedagógicas, com o objetivo de promoção do desenvolvimento e amadurecimento pessoal do estudante, bem como sua sensibilização para as atividades profissionais da área, poderão ser inseridas nas disciplinas curriculares e desenvolvidas ao longo do curso, ou seja, do primeiro ao último ano do curso.*

³ Os princípios norteadores, bem como os objetivos e metas das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação encontram-se disponíveis em <http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.shtm>

Em outras palavras, as práticas pedagógicas não se caracterizam como uma disciplina específica, ou seja, constituem uma proposta diferente da disciplina denominada Prática de Ensino, e são entendidas como atividades que deverão ser inseridas nos demais conteúdos curriculares e, por sua vez, o estágio profissional supervisionado, *que* devem proporcionar ao estudante a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades adquiridas e treinar as competências que já detém, devem ser realizados no final do curso.

De acordo com o texto legal das diretrizes dos cursos de graduação em Educação Física:

Art. 10º - A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.

Parágrafo 1º -A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso (g.n.)

Parágrafo 2º - O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.

Estes princípios norteadores, bem como os objetivos e metas das diretrizes educacionais para formação de educadores, caracterizam o que identificamos como a situação ideal, da qual dificilmente encontraremos discordância entre os responsáveis pelos cursos de preparação profissional. No entanto, a realidade da realização dos estágios ainda está um tanto quanto distante destas situações ideais, tópico que desenvolveremos a seguir.

b) Dados da realidade dos Estágios Curriculares na Graduação em Educação Física em instituições particulares de ensino

Um dos problemas relativos à realização dos estágios e que ocorre de maneira mais grave nas instituições particulares de ensino superior é uma relação estagiário/orientador de estágio incrivelmente alta, inviabilizando o acompanhamento “in

loco” das atividades realizadas pelo estagiário, como também a discussão dos relatórios de estágio.

Mesmo sendo um dos indicadores de qualidade e um dos critérios de julgamento utilizados pelo INEP através de suas comissões de avaliação e reconhecimento de cursos de graduação, nada se percebe de maneira eficaz no sentido de estabelecer um número adequado de estagiários por professor-orientador que seja exigido das IES.

Sem um acompanhamento adequado, o que mais se observa são documentos de estágio burlados, muitas vezes com a conivência de profissionais da área em pleno confronto ao Código de Ética profissional, declarações falsas e, em casos extremos, oferta descaradamente pública de serviços de falsificação de relatórios.

Já se tornou tradicional em nosso país que a orientação de estágios seja encarada pelas IES como um procedimento meramente burocrático, cuja ação do professor-orientador é a cobrança e controle de entrega de cartas de credenciamento de instituições concedentes de estágio, fichas de seguro, cômputo de horas de estágio realizadas e relatórios de estágio, normalmente formatados de maneira que o aluno tenha apenas que se encarregar do preenchimento de formulários predeterminados.

Paradoxalmente, a impessoalidade acaba tornando-se a tônica de um processo idealizado para que o graduando construa sua futura identidade profissional, onde a personalização do acompanhamento da ação e reflexão sobre a realidade vivida deveria vir em primeiro lugar.

Essa impessoalidade se estende desde a proposta das IES em termos do estabelecimento de áreas obrigatórias de estágio, como na formatação do como e do quê deve ser observado e escrito nos relatórios, culminando nas reuniões entre professor-orientador de estágio da IES e graduando-estagiário.

Os estágios que deveriam representar momentos significativos na vida do estudante, comumente são entendidos como uma carga pesada a transportar ou uma barreira a ser transposta.

A respeito desta falta de significado dos estágios para os graduandos, gostaríamos de mencionar uma pesquisa que orientamos. Nesta pesquisa, Moura & Silva (2004) entrevistaram 101 graduandos de Educação Física de uma universidade privada do município de São Paulo, sendo 61 do primeiro ano e 40 do quarto ano. Os

resultados evidenciaram que 21% dos alunos do primeiro ano consideraram os *estágios obrigatórios* de fundamental importância para o conhecimento de possíveis áreas de atuação e como um bom instrumento de preparação profissional, enquanto apenas 3% dos quartanistas manifestaram a mesma opinião. Em contrapartida, aos serem indagados a respeito dos *estágios realizados de livre e espontânea vontade*, a porcentagem dos primeiranistas que manifestou acreditar que colaboram para sua preparação profissional manteve-se próxima (16%) enquanto a porcentagem dos quartanistas elevou-se para 40%. No questionário realizado, os demais alunos não assinalaram os estágios como importante veículo para preparação profissional.

Estes dados nos pareceram extremamente preocupantes, apesar de terem servido para confirmar nossas suspeitas a respeito do pouco reconhecimento do valor dos estágios pelos estudantes de Educação Física.

Em outra pesquisa realizada numa instituição de ensino superior privada do município de Osasco, onde não há roteiros prévios de atividades a serem seguidos e onde é permitida livre expressão do graduando na confecção de seu plano e relatórios de estágio, Silva (2003) identificou que alunos do segundo ano de graduação em Educação Física num contato com o campo de atuação nas áreas de Futebol, Ginástica, Atividades Rítmicas, Lazer e Recreação, foram capazes de identificar métodos de trabalho adotados pelos profissionais como também diversos problemas enfrentados na prática profissional.

Pelo fato de terem liberdade de inserir os aspectos que lhes foram mais significativos nos relatórios, os relatos de aprendizado que ocorreram durante a realização dos estágios surgiram de maneira diversa, ora abrangendo dimensões técnicas, ora dimensões pessoais do desenvolvimento profissional, mas sempre permeados de julgamentos positivos a respeito da experiência adquirida em termos de preparação profissional.

Com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico-criativo dos graduandos, estes foram estimulados a estabelecer comparações entre a realidade encontrada nos estágios nas diferentes áreas de intervenção profissional mencionadas e o desenvolvimento curricular das disciplinas que haviam cursado no ano anterior, estabelecendo julgamentos a respeito da sua adequação ao mercado de trabalho ou de

uma provável característica de vanguarda em relação ao mesmo. Neste trabalho comparativo, os estagiários foram estimulados e mostraram-se capazes de apresentar sugestões pertinentes e relevantes no que se refere ao aprofundamento, aprimoramento e modificações do programa de disciplinas do currículo de Graduação;

Com estes resultados, buscamos evidenciar que, quando a experiência dos estágios curriculares é bem orientada, seguramente gera benefícios não apenas ao graduando, mas serve como instrumento de avaliação, retro-alimentação e aperfeiçoamento do próprio curso de graduação. Ainda que as áreas nas quais o aluno é direcionado a estagiar estejam predeterminadas no currículo do curso de graduação com um certo prejuízo para a significatividade psicológica⁴ desta atividade, a forma como a orientação é conduzida pode resultar em benefícios para a preparação profissional.

c) O que parece ser possível para melhorar a atual situação

Mesmo sabedores da grave situação de inadimplência que a maioria das IES particulares enfrenta, sintoma dos problemas sócio-econômicos da sociedade brasileira, pensamos que é necessário e urgente que as IES particulares proporcionem a recuperação da imagem do papel dos estágios supervisionados em meio à população estudantil através da oferta de oportunidades de participação em projetos de extensão à comunidade com a devida reflexão sobre as experiências.

No cotidiano acadêmico é perceptível que os graduandos se envolvem com muita disposição e ânimo quando a universidade lhes proporciona a participação em projetos em que consiga colocar conhecimentos teóricos em prática, acompanhados de um profissional supervisor⁵ ou quando possui instituições conveniadas que estão em permanente contato com a Universidade.

A adoção de metodologias de acompanhamento dos estagiários que promovam a reflexão para a ação, na ação e sobre a ação (Zeichner, 1993), com ênfase em experiências significativas e personalizadas para os graduandos, mostram-se realmente eficazes para o alcance dos objetivos preconizados para os estágios.

⁴ Conceito desenvolvido por Cesar Coll no livro *Psicologia e Currículo*.

⁵ Em setembro/2004 acompanhamos de perto a participação de 39 graduandos no projeto Detecção de Talentos Esportivos promovido pelo Ministério do Esporte orientados pelo professor da IES responsável pela disciplina Medidas e Avaliação em Educação Física e Esporte, o que veio a confirmar esta nossa percepção.

Com este perfil, a pesquisa realizada por Silva (1997) na qual se acompanhou o desempenho em atividades de docência em escola de ensino fundamental de 11 graduandos de uma universidade pública paulista, concluiu que tal fundamentação teórica quando aplicada ao acompanhamento da prática de ensino, mostrou-se capaz de estimular a reflexão sobre a própria prática, tendo-se percebido progressos nas auto-percepções técnica e emocional.

Além disso, tece recomendações a respeito da responsabilidade da reflexão sobre as situações vividas nesta etapa da preparação profissional ser compartilhada entre os próprios graduandos que atuam como co-orientadores de seus colegas; recomenda, também, que os futuros profissionais sejam avaliados conjugando-se a atenção ao discurso, oral ou escrito, com a observação de suas ações e, finalmente que, em nome da construção da identidade profissional, parece não ser recomendável buscar-se formar um tipo uniforme e predeterminado de professor.

Conclusão

Temos no Brasil uma legislação educacional nos moldes da mais moderna literatura pedagógica e pautada pelos ideais de construção de uma sociedade democrática, igualitária, solidária, crítica e reflexiva.

No entanto, estamos permeados de uma tradição no que se refere aos estágios supervisionados marcada pelo descrédito generalizado nesta prática no processo de preparação profissional e pela burla na sua realização por falta de acompanhamento das IES.

Como proposta de superação desta situação e crendo na potencialidade do estágio como veículo de conhecimento das diversas áreas de atuação e formação da identidade profissional, enfatizamos a necessidade da personalização dos procedimentos de acompanhamento desta etapa da formação profissional que só seria viável com a promoção de projetos de extensão pelas IES que se assemelhem o máximo possível às situações reais de trabalho, contato estreito com as instituições concedentes de estágio, adotando-se uma relação professor-orientador/estagiário em números razoáveis que permitam um processo reflexivo honesto e competente entre eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, Maria Lucia Vital dos Santos. A contribuição da prática de ensino na formação inicial de professores de Física. . In ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo (orgs) **Didática e Prática de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**, Rio de Janeiro, DP & A, 2002, p.188-204.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo (orgs) **Didática e Prática de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**, Rio de Janeiro, DP & A, 2002, p.173-187.

AZANHA. José Mario Pires. Escola de oito anos (a incompreensão pedagógica). In CATANI, Denice Bárbara et al (orgs). **Universidade, escola e formação de professores**, São Paulo, Brasiliense, 1986.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: conceituação. In CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (coord.).**A formação do professor e a prática de ensino**, São Paulo, Pioneira, 1988.

CNE/CES Parecer nº 138 de 25 de abril de 2002.

CNE/CES Parecer nº 58 de 18 de fevereiro de 2004.

CNE/CP. Resolução nº 01 de 18 de fevereiro de 2002.

CNE/CP. Resolução nº 02 de 19 de fevereiro de 2002.

COLL, César. **Psicologia e currículo**, São Paulo, Ática, 1996.

MENEZES, Luis Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. In CATANI, Denice Bárbara et al (orgs). **Universidade, escola e formação de professores**, São Paulo, Brasiliense, 1986.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. **Notificação Recomendatória n.º 741** de 18 de julho de 2002

MOURA, Fábio Barbosa e SILVA, Luis Fernando Pereira. **Percepção de ingressantes e de egressos de um curso de educação física a respeito de prováveis áreas de atuação**. [Monografia de Conclusão de Curso de Bacharelado em Educação Física]. Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2004.

NAGLE, Jorge. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. In CATANI, Denice Bárbara et al (orgs). **Universidade, escola e formação de professores**, São Paulo, Brasiliense, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1995, p. 92-95.

SESU/MEC. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação**, baixado de <http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.shtm> em 17/10/2004

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. **A dimensão relacional em aulas de Educação Física:** a prática de ensino como cenário de um processo, problemas e soluções, Tese de Doutorado, PUC/SP, 1997.

_____. Formação profissional em educação física e esporte no Brasil: propostas de mudança, in **Lecturas - revista digital**, <http://www.efdeportes.com/efd58/mudanca.htm>, Ano 8, nº 58, Buenos Aires, Marzo 2003(a)

_____. Desenvolvimento do pensamento crítico-criativo e os estágios curriculares na área da educação física, Brasília, **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, vol. 11, nº 2, junho de 2003(b), p. 35-40.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa, Educa, 1993

GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM DISCIPLINAS DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof. Ms. Sérgio Roberto SILVEIRA

1) Introdução

Neste trabalho discutiremos a graduação em Educação Física a partir de observações coletadas ao longo dos últimos anos no exercício da docência e da investigação científica, pautadas em reflexões acerca da compreensão da própria área, em resultados de algumas pesquisas acadêmicas, na experiência propriamente dita da docência com o ensino superior e nas observações advindas das experiências como professor especialista e gestor de professores da área específica na rede pública estadual de ensino. Neste contexto, procuraremos estabelecer a relação entre a graduação em Educação Física e sua relação com disciplinas de orientação pedagógica, de maneira a vincula-las na potencialização da atuação profissional e, por analogia, analisar o exercício da intervenção profissional na instituição escolar.

Justificamos a relevância do assunto a ser tratado baseado nas solicitações acadêmicas e científicas que são suscitadas no interior da constituição da própria área, bem como, nas solicitações sociais e de mercado de trabalho que se destacam na atuação profissional, especialmente, no caso da ação na instituição escolar. No aspecto das solicitações acadêmicas e científicas partiremos da premissa de que tanto o fato de falarmos sobre graduação em Educação Física, quanto o fato de falarmos a respeito de disciplinas de orientação pedagógica no universo da formação do graduando da respectiva área, têm se configurado num quadro que figurativamente podemos representar da seguinte forma: um enxame de abelhas produtoras de mel ao redor da colméia, com favos carregados desse produto, que ao tentarmos alcançá-lo para nos lambuzarmos apresenta perigos a vista, pois, ao mexermos nela, poderemos levar tantas ferroadas, sem chegar a desfrutar do sabor do referido néctar. Esse quadro a ser analisado tem se constituído como fator de relevância para o tema em questão, uma vez que passa a ser o referencial inicial para análise da situação da Educação Física num processo que estamos denominando como o binômio: “formação em Educação Física ou Educação Física em formação?”, refletindo no atual momento de estruturação curricular dos cursos específicos de graduação na área específica”.

Neste contexto, analisaremos, também, a relação existente entre a desarticulação curricular dos cursos de graduação e o conseqüente facelamento da preparação profissional, promovendo dificultadores que complicam o exercício da própria atuação profissional. No aspecto das solicitações sociais e de mercado de trabalho, partiremos da premissa de que as exigências da qualidade da oferta de determinado produto por um profissional na sociedade suscitam uma organização do curso de graduação que atenda às demandas de atuação do referido profissional. Assim sendo, analisaremos a estruturação curricular do curso e a

organização das disciplinas de orientação pedagógica, de modo a atender as possibilidades de intervenção prática.

Para tanto, nossas observações e constatações serão convergidas para um olhar, inicialmente, sobre a graduação em Educação Física considerando os momentos do pré, o durante e do pós-curso de formação específica. Nesse sentido, buscamos refletir acerca da bagagem que os alunos carregam em suas histórias de vida a respeito da própria área. Na verdade, a nossa intenção é refletir sobre alguns fatores primordiais para a organização da graduação, estruturada em torno do objeto de estudo da área e sua constituição curricular. Para tanto, num primeiro momento, analisaremos a divergência existente entre a essência do objeto de estudo da área e o entendimento do senso comum (popular) acerca da Educação Física. Num segundo momento, destacaremos o choque entre a escolha profissional e o currículo que alicerça a formação na graduação, especificamente com relação às disciplinas de orientação pedagógica. Num terceiro momento, estaremos discutindo o papel das disciplinas de orientação pedagógica do currículo e a atuação específica do licenciado.

2) Graduação em Educação Física

• 2.1) Oportunidades de mercado de trabalho e as solicitações de um curso de graduação

Podemos notar que a Educação Física é uma das áreas em que mais se verifica o crescimento das oportunidades e campos diferenciados de trabalho no mercado, atualmente: escola, personal training, preparador físico, lazer, academia trabalhos adaptados com cardiopatias, asma brônquica, gestantes, emagrecimento e outras funções decorrentes do sedentarismo. Esses campos de mercado de trabalho têm exigido um perfil profissional que saiba utilizar as informações oriundas das pesquisas acadêmicas nas intervenções práticas pedagógicas. A orientação de musculação para uma pessoa com osteoporose, por exemplo, não é a mesma que a orientação de musculação para treino de halterofilista. As informações oferecidas numa atividade motora no meio líquido, para crianças em idade de primeira infância não são as mesmas do que as dadas em um treino de natação com jovens. A diferenciação acontece tanto no campo das diferentes faixas etárias, quanto no campo das finalidades e particularidades das atividades propriamente ditas e os saberes necessários para o desenvolvimento do trabalho.

Entendemos que esse contexto se apresenta como novos encaminhamentos de práticas profissionais que conservam em si a essência do objeto de estudo da área de formação, porém, se diferenciam no núcleo de conhecimentos organizados e pesquisados, necessários para uma composição da estrutura curricular e da organização de disciplinas que atendam a essa estrutura num curso de preparação profissional. As cobranças da clientela e as demandas das especificidades de cada atuação redimensionam as informações dos profissionais nas ações e investigações acerca do assunto, suscitando uma organização curricular que vincule a Educação Física enquanto uma área do conhecimento e a intervenção prática. Nesse sentido, as disciplinas de orientação pedagógica devem

proporcionar, ao futuro profissional as informações necessárias para a mediação entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica.

Diferente do que acontece com outras profissões a Educação Física necessita olhar para o interior da própria área, em sua essência e, para as solicitações do mercado de trabalho para compreender a necessidade de articulação curricular da graduação em torno das especificidades de ações e dos resultados das investigações científicas. Podemos notar que em outras profissões que se estruturam enquanto área de conhecimento, as especificidades a que estamos nos referindo, por exemplo, a medicina e suas especializações, conservam um núcleo de formação básica e um núcleo de formação específica, com conhecimentos que abarcam desde saberes gerais até conhecimentos que orientam pedagogicamente para a manipulação com o cliente.

Outro dado interessante refere-se ao fato de que, diferentemente de algumas décadas atrás, as atuações específicas do profissional dessa área se restringiam ao trabalho na instituição escola ou clube. As finalidades do trabalho a ser desenvolvido atrelavam-se a educação do físico, lazer e treino esportivo. A Educação Física presente nas escolas funcionava como uma atividade, descaracterizada da responsabilidade de trabalho intelectual e científico. A formação acadêmica que dava respaldo para todas essas finalidades profissionais até o final da década de oitenta era a licenciatura.

Independente de a situação ser uma aula na instituição escolar ou um treino esportivo em um clube, a formação e a atuação profissional eram as mesmas. O que queremos dizer com isso? É simples: não importava o local e as características de cada atividade, pois na verdade, as instruções oferecidas pelo profissional eram as mesmas, com as mesmas finalidades. Exemplo disso é o trabalho feito a partir do voleibol na escola era o mesmo que se realizava no treino de uma escolinha de esporte num clube. Historicamente, constatamos que os princípios que nortearam essa prática profissional foram a higiene, a eugenia, a aptidão física, o militarismo e a exclusão social daqueles participantes considerados com menos habilidades motoras aprendidas. Neste contexto, a Educação Física exercia uma função definida no mercado de trabalho: seleção de elite com pessoas hábeis para a prática de atividade motora. Conseqüentemente, a graduação na área específica não se articulava como um processo de preparação profissional que estabelece vínculos entre área de conhecimento e a prática pedagógica.

Hoje, o contexto social no qual a Educação Física está inserida solicita, pela própria natureza do trabalho, informações diferenciadas na prática profissional; informações essas que devem ter respaldo durante o processo do curso de graduação. Em caso de dúvidas podemos analisar a seguinte situação: o trabalho do profissional da área numa sessão de futebol numa escolinha de esporte deve ser igual ao trabalho em que se utiliza o futebol para aprendizagem de determinado conhecimento na escola? Ou, o trabalho oferecido para condicionamento físico pelo personal training deve ser igual às vivências e orientações escolares sobre atividade física em combate ao sedentarismo? Se a resposta for sim, então poderemos considerar desnecessária a existência do componente curricular na escola; pois seria menos oneroso e mais produtivo montar grandes centros de lazer, esporte e ginástica para atenderem a população em horário diverso ao de estudo ou trabalho. Se a resposta for não, então poderemos considerar que há especificidades nas respectivas formações e

atuações profissionais. Por analogia, inferimos que o papel das disciplinas de orientação pedagógicas, bem como, o conjunto de informações que cada uma destas disciplinas deve apresentar configura-se como elemento vital para favorecer a prática profissional nas diversas instâncias de atuações.

No atual momento em que vivemos, com a expansão das oportunidades de mercado de trabalho, as solicitações deste mercado com referência às especificidades do produto a ser oferecido, o fomento das pesquisas científicas na área, destacamos como uma medida irremediável e necessária a organização dos cursos de graduação de maneira que se possa promover uma ação profissional, com respaldo na investigação acadêmica, uma atuação profissional que favoreça aos seus clientes, uma ação no meio ambiente sempre em busca de uma melhor qualidade de vida. A constituição dos cursos de bacharelado em Educação Física e Esporte e Licenciatura em Educação Física representa, ao nosso ver, o início da reorganização da graduação. O próximo passo configura-se numa ação social e profissional oriunda de um trabalho profícuo e competente.

Quando falamos em ação profissional séria com a sociedade, estamos nos reportando ao trabalho a ser oferecido para romper com o conceito de representação do senso comum (popular) acerca da Educação Física e de seus profissionais. Muitas vezes, constatamos uma fragilidade no discurso dos especialistas da área para romper as idéias do senso comum em virtude de uma defasagem de informações oriundas da formação inicial. A verdade é que o mercado de trabalho solicita uma formação profissional para a qual a universidade precisa abrir os olhos e correr atrás do atendimento dessa formação, com investimentos em pesquisas, oferecimentos de uma graduação que faça a mediação entre a pesquisa e a intervenção pedagógica e, que favoreça uma mudança para o conceito de representação da sociedade sobre a área e seus profissionais. Mesmo assim, com todo esse quadro, muitos jovens prestam o vestibular para a referida carreira, o que se caracteriza como mais um aspecto de nossa análise.

- **2.2) O senso comum e o ingresso de alunos na graduação**

Perguntamos o que leva os jovens, em suas maiorias menores de vinte anos de idade, a optarem por um curso de graduação em Educação Física? Quais são as informações que possuem? Será que o período de passagem escolar foi suficiente para fornecer conhecimentos a esse respeito? Será que o manual do vestibular esclarece as dúvidas do candidato em relação à carreira suficientemente? Será que a escola contribuiu com informações? O que pesou de outras experiências advindas da atuação de um bacharel na área? A mídia que apresenta, por exemplo, nas novelas, corpos sarados como modelos ideais, influenciou? O que pesou na escolha, as informações obtidas a partir de dados científicos ou as informações presentes no cotidiano, como uma participação durante a adolescência em torneios esportivos? Essas e outras questões podem ser levantadas quando o tema é a discussão sobre o porquê os jovens escolhem esta carreira e prestam vestibular para a mesma, porém, uma coisa é certa: a dissonância entre os conhecimentos prévios na chegada na universidade e os dados a respeito do objeto de estudo da área é grande.

Em experiência de campo, ao indagarmos a respeito do que venha a ser Educação Física entre alunos de graduação, profissionais formados e pessoas leigas, deparamo-nos com as

mais variadas concepções existentes nos dias atuais, denotando um distanciamento entre o foco de determinado objeto de estudo e sua aplicação pedagógica no trabalho. Encontramos respostas variadas que perpassam desde educação do físico, movimento humano, cultura corporal de movimento, cultura física, até a atribuição de sinônimos à área com elementos da cultura de movimento como esporte, jogo, ginástica, etc. Ou seja, tanto os profissionais formados na área quanto os alunos de graduação e as pessoas leigas não apresentaram uma concordância quanto à especificidade do trabalho a ser oferecido pela Educação Física à sociedade.

Observando os relatos de diversos alunos do primeiro semestre de graduação, com a utilização de um instrumento constituído por questionário descritivo, aplicado, com as seguintes indagações: *o que é Educação Física? E, o que os levou a escolha profissional?*, deparamo-nos com uma diversidade de idéias sobre a área atrelada ao senso comum conforme citamos acima, bem como, o motivo pelo qual levou-os a opção pela carreira: a uma experiência ligada, na maioria das respostas, a participação em esporte de rendimento ou participação de malhação em academia. Com relação ao objetivo que apresentam ao ingressarem na graduação: trabalhar preferencialmente, com especificações relacionadas com as instâncias do bacharelado. Eis, então, configurado um grande problema: jovens buscam na universidade um curso que por sua história foi organizado para formar professores para trabalhar na escola, contudo, historicamente falando, esse trabalho na respectiva escola esteve atrelado ao desenvolvimento de uma atividade sem finalidades intelectuais. Assim sendo, destacamos, novamente, a necessidade de se reorganizar os cursos de graduação de maneira a se pensar nas especificidades de cada bacharelado e da licenciatura.

Com base nesses dados, começamos, também, a questionar qual é o papel que o profissional de Educação Física tem desempenhado em seu trabalho, ao longo da vida da população com quem trabalha? Quais foram as orientações que esse profissional recebeu em sua formação? Como essas orientações se articulavam no currículo do curso de graduação pelo qual passou? No que esse profissional acredita em relação ao objeto de estudo e as finalidades da área? Quais são os valores referentes à área que profissional fomentou junto à população com quem trabalhou? Qual é o papel que o profissional de Educação Física desempenhou em seu trabalho? Qual é o papel do professor de Educação Física na escola?

A partir desses questionamentos realizados, passamos a investigar parte deles ao longo dos últimos anos, nos mais diferentes segmentos sociais, na tentativa de diagnosticar o conceito de representação da área por diversas pessoas que não acessaram um curso de graduação específica: com profissionais de outras áreas que trabalham na instituição escolar (professores de português, matemática, geografia, história, ciências, diretores de escola, funcionários, pais de alunos, etc.), alunos de diversos segmentos de escolarização básica (ensino fundamental e médio), alunos do curso de graduação do curso de Pedagogia e pessoas que se remetem à área em discussões informais do cotidiano (jornalistas, praticantes de alguma atividade física regular e os chamados domingueiros - praticantes do domingo).

Para a nossa surpresa, nas respostas dos mais variados segmentos sobre o papel delegado à Educação Física encontramos as seguintes finalidades: como o modelador corporal das pessoas (formas físicas), o coadjuvante na aprendizagem escolar ou o coadjuvante das funções relacionadas à saúde da população ou o treinador esportivo. Ou seja, as informações que os jovens que ingressam na graduação apresentam em relação à área não diferem muito das características apresentadas por leigos. Esse fato, novamente, nos realçou que essa desinformação é fruto de uma falta de trabalho consistente de profissionais especialistas, porém, essa atuação consistente nos remeteu a investigarmos a essência da graduação.

Nesse aspecto, voltamos, ainda a novas reflexões e inferindo no papel que esse profissional especialista da área tem desempenhado socialmente. Será que os profissionais da área pouco têm investido na mudança de concepção populacional por desconhecimento das informações advindas das pesquisas científicas? Ou, talvez, não acreditem no conceito e função da própria profissão, tendo dúvidas ou falta de formação para o trabalho pedagógico com a prática motora? Como as disciplinas de orientação pedagógica estavam articuladas no currículo da graduação de maneira a favorecer o trabalho na prática desse profissional?

Assim sendo, o ingresso do aluno na graduação é marcado por dúvidas que começam anteriormente ao ato da inscrição no vestibular e, por vezes, perpetua-se por toda a formação universitária e se estende pela vida profissional. Cabe ressaltarmos que não estamos negando, também, a influência dos diversos tipos de mídias interativas e reportagens sensacionalistas que fornecem informações populares descaracterizadas das informações científicas ou outras fontes de interferências diversas. Contudo, indagamos o que aconteceu na universidade, local por onde passam estudantes que uma vez concluído um curso irão para a sociedade oferecer um produto que, no mínimo, deveria difundir e orientar a população em torno de um foco de estudo em comum? Será que os docentes do ensino superior estão convencidos da definição e função da Educação Física? Será que os docentes do ensino superior acreditam na estruturação curricular do curso que ministram? Será que as mudanças de disciplinas (principalmente na nomenclatura) são acompanhadas pela reestruturação das mesmas segundo os avanços científicos ou apenas mudam de nome? Essas e outras questões nos remeteram a analisar a graduação frente ao objeto de estudo da área específica.

- **2.3) O objeto de estudo da área e a articulação curricular da graduação**

Conforme estamos discutindo neste texto, entendemos o ingresso no ensino superior apresentando-se como o primeiro entrave na vida do discente: a escolha da profissão e o seu encaminhamento. Em Educação Física, percebemos como uma necessidade primária de encaminhamento as devidas formações: bacharelado em Educação Física, bacharelado em Esporte e Licenciatura em Educação Física. Talvez em decorrência da pouca idade dos jovens e acrescida de uma desinformação social a que a área está submetida, ainda temos a dúvida se o primeiro ano do ensino superior, para as escolhas destinadas a estas formações, deveria se configurar como um processo de formação básica, com disciplinas mais abrangentes para todos os ingressantes no vestibular da área e, a partir do segundo ano a respectiva escolha entre os bacharelados, com a possibilidade de encaminhamento posterior na licenciatura. Ou, se desde o ingresso ao primeiro semestre, os vestibulandos já optassem

pela formação na carreira. Com certeza, a segunda opção necessita de informações prévias que deveriam ser socializadas com a população nas diversas instâncias de atuação profissional.

Pois bem, se há divergências na estruturação curricular para opção de ingresso para formação em graduação em Educação Física, percebemos, que a estruturação curricular a ser oferecida no interior dos cursos de graduação apresentam divergências que são, em suas maiorias, decorrentes das discordâncias acerca do próprio objeto de estudo da área. Esse é um dado que se encontra em pauta de discussões no meio acadêmico e, por não dizer, confuso para os profissionais da área, contudo, constitui-se elementar para se pensar no currículo, bem como, nas informações a serem utilizadas pelas diversas disciplinas que irão compô-lo. No campo acadêmico, deparamo-nos com algumas propostas e com alguns encaminhamentos que divergem quanto à especificidade do objeto de estudo da área e, conseqüentemente, na estruturação curricular para dar atendimento a esses enfoques. Apresentaremos a seguir, algumas proposições de três trabalhos publicados por grandes nomes da Educação Física no Brasil: Tani, Lovisolo e Betti.

Para TANI (1996), o objeto de estudo para as formações propostas para a graduação (bacharelado e licenciatura) é o movimento humano, sendo a Educação Física a área responsável pelas pesquisas aplicadas que vão dar suporte para as indagações da atuação / prática profissional com o trabalho prático e pedagógico a ser desenvolvido (prática profissional), se constituindo como uma área de conhecimento profissionalizante, que engloba dois núcleos de pesquisas: pedagogia do movimento humano e adaptação do movimento humano. A Educação Física por sua vez buscará informações na Cinesiologia que compreenderá as pesquisas básicas acerca do movimento humano que engloba três núcleos de pesquisas: biodinâmica do movimento humano, comportamento motor e estudos sócios culturais do movimento humano.

Para LOVISOLO (1996), a Educação Física é a arte de mediação entre as Ciências e a Filosofia e a Prática Profissional, ou seja, um campo de atuação profissional que não necessita de um corpo delineado de conhecimentos a serem pesquisados. Seria a mediação entre as áreas mães e a respectiva aplicação na prática profissional.

Para BETTI (1996), a Educação Física é a área responsável, também, pelas pesquisas que vão dar suporte para as indagações da atuação profissional com o trabalho prático pedagógico a ser desenvolvido (prática profissional). Tudo o que acontece na prática torna-se objeto de estudo e pesquisa, ou seja, a Educação Física faz teoria a partir dos objetos encontrados na prática. Contudo, não há uma especificidade para o objeto de estudo da área, sendo o resultado das solicitações presentes na prática profissional, assim sendo, a Educação Física buscará as respostas para as indagações encontradas diretamente nas Ciências e Filosofia, haja vista, o considerar reducionista de uma área chamada Cinesiologia para compor as pesquisas básicas de um determinado tema em estudo.

Mediante o exposto acima percebemos a dificuldade de encontrar uma unidade com relação ao objeto de estudo da área, apresentando uma diversidade de encaminhamentos que são sugeridos para o meio acadêmico. Uma coisa é certa, todos concordam que a Educação Física é uma área de conhecimento relacionada com a intervenção profissional.

Poderia ser perguntada nossa opinião sobre o referido objeto de estudo, uma vez que partimos de determinada premissa para redimensionar a Educação Física escolar no Estado de São Paulo. Pois bem, analisando o processo histórico a que a Educação Física esteve sujeita, as práticas de que se utilizou para o desenvolvimento do trabalho, os princípios a que esteve atrelada, os resultados das pesquisas acadêmicas, a vivência de profissional ao longo dos anos e, principalmente, analisando-se os conhecimentos possíveis de serem socializados numa situação de ensino aprendizagem que fazem referência ao que realmente acontece na prática profissional consideramos como objeto de estudo da Educação Física o movimento humano ou os elementos constitutivos da cultura de movimento. Consideramos, também, a Educação Física como uma área de pesquisas aplicadas que fornecem os subsídios para a prática profissional, porém que busca seus elementos constitutivos em pesquisas básicas na Cinesiologia a partir das Ciências e da Filosofia. É nesse contexto que passaremos, então, a especificar a análise da relação entre a graduação na área com as disciplinas de orientação pedagógica estruturadas curricularmente.

- **2.4) Graduação e as disciplinas de orientação pedagógica**

Após analisarmos as oportunidades de mercado de trabalho, as informações do senso comum sobre a área, o ingresso dos alunos na graduação e o objeto de estudo da área, passaremos a discutir sobre a relação existente entre as disciplinas de orientação pedagógica e o curso de graduação específica. Pois bem, se perguntássemos academicamente a respeito de quais seriam as disciplinas de orientação pedagógica e sua relação com a graduação, até meados de final da década de oitenta, depararíamos com a possível resposta: fazem parte do rol destas disciplinas a Psicologia da Educação, Sociologia, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia aplicada à Educação Física, Currículo e Escola etc., enfim, podemos contatar que na prática o que realmente acontecia era o oferecimento de disciplinas que buscavam respostas nas Ciências e na Filosofia para os problemas encontrados, porém não estabeleciam uma relação direta entre o objeto de estudo da área e a prática profissional.

Na verdade, as disciplinas tratavam isoladamente os fenômenos sociais e alguns fenômenos resultantes da prática profissional, todavia, não se articulavam na especificidade da área, vinculadas à atuação profissional, nem tampouco apresentavam propostas para resolver os problemas e atuar profissionalmente com os conhecimentos que foram somados ao longo da graduação e que, também, em sua maioria, apresentavam-se desarticulados no currículo. Partia-se do pressuposto de que, uma vez que os alunos passassem por essas disciplinas eles despertariam para resolução de todos os questionamentos relativos à intervenção prática. Contudo, esse modelo não atendeu às necessidades de orientação pedagógica necessária para a atuação profissional.

Concebendo hoje a Educação Física como uma área responsável por pesquisas aplicadas que se destinam a propor encaminhamentos para a prática profissional, entendemos que as disciplinas de orientação pedagógica necessitam se articular em torno do objeto de estudo e proporcionar fundamentações teóricas / práticas que instrumentalizem a intervenção prática. Essas fundamentações encontrariam respaldo nas pesquisas sobre pedagogia do movimento humano e adaptação do movimento humano. Como pedagogia do movimento humano entendemos as situações de prática com a Educação Física na primeira infância, na

segunda infância, na adolescência, na fase adulta e na terceira idade, bem como, nas situações referentes à licenciatura: Educação Física na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Quanto à adaptação do movimento humano entendemos as situações de prática com a Educação Física com portadores de necessidades especiais (mental, física, auditiva e visual), gestantes, asma brônquica, cardiopatias, obesidade, dependentes químicos, depressivos psiquiátricos entre outros.

O que queremos dizer é que as disciplinas de orientação pedagógica devem propiciar ao futuro profissional as orientações necessárias para o desenvolvimento do trabalho na prática. Para tanto, há a necessidade de que haja uma clara articulação entre a disciplina, o objeto de estudo da área, o eixo curricular da graduação e a produção de pesquisas que dêem suporte para o desenvolvimento específico dessas ações. Uma pesquisa aplicada sobre métodos de ensino, por exemplo, deve favorecer num primeiro momento a orientação pedagógica de como se trabalhar em determinadas situações como no caso da primeira infância. Num segundo momento, as implicações e problemas ocorridos com o desenvolvimento de determinado método na prática, com determinada faixa etária e com determinada característica, deve levar a novas pesquisas aplicadas com a proposição de se encaminhar alternativas para o êxito da tarefa.

A graduação em Educação Física deve estar organizada em torno de um eixo curricular que expresse claramente a proposição de seu objeto de estudo e as finalidades a que a área está vinculada, alicerçada em pesquisas que dão suporte para a atuação profissional, retroalimentando, inclusive, as disciplinas de orientação pedagógica de maneira que apresentem indicativos de estudos para o desenvolvimento do trabalho. Pois bem, em conformidade com as nossas experiências de trabalho com gestão pública, passaremos a uma análise sobre a organização da graduação e a relação com as disciplinas de orientação pedagógica, focada para a intervenção profissional do professor especialista na instituição escola.

3) A prática profissional do licenciado em Educação Física

Olhando do lado acadêmico, percebemos os entraves presentes na articulação do objeto de estudo da área com currículo dos cursos de graduação e, por não dizer, das disciplinas de orientação pedagógica que o alicerçam. Olhando para os cursos de licenciatura específica, nos deparamos com um problema de enorme gravidade: necessidade de se proporcionar uma formação em que se favoreça a percepção das especificidades de trabalho escolar e as diferenças do não escolar. Muitas intervenções têm sido realizadas, porém, residem, mais no campo do discurso intelectual do que na proposição de encaminhamentos para a prática profissional.

No Brasil, a partir do final da década de oitenta e início da década de noventa, por exemplo, nos deparamos, com uma infinidade de abordagens metodológicas para a atuação profissional com o trabalho escolar. Essas abordagens promoveram grandes reflexões no campo das finalidades educacionais, objetivos e objeto de estudo da Educação Física escolar, porém, na orientação pedagógica, encontramos algumas lacunas que favoreceram a seguinte situação: no discurso, os professores se diziam favoráveis a uma ou outra abordagem, mas na prática pequenas mudanças puderam ser observadas.

Olhando do lado de gestão pública do Estado de São Paulo, percebemos o distanciamento da formação dos profissionais da Educação Física frente às solicitações do mercado de trabalho: uma proposta de intervenção prática que busque socializar determinado saber escolar em situação de processo ensino aprendizagem. Deparamos com alguns entraves para o desenvolvimento do trabalho nas escolas, dentre eles, destacamos: a proposição da formação continuada promovida pela CENP / SEE (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação) redimensionada em proposição de suprimento de formação inicial que deixou de ser constituída na graduação. Na verdade, ressaltamos que os conhecimentos pertinentes às disciplinas de orientação pedagógica são aqueles que mais fazem falta nos cursos de graduação dos professores. Dessa maneira, em posse das premissas citadas, discutiremos algumas especificidades do trabalho com a Educação Física escolar na rede pública estadual de ensino e o curso de graduação específico.

- **3.1) A Educação Física na rede pública estadual de ensino e o curso de graduação na área específica**

Conforme justificamos no início de nosso trabalho as observações que estamos apresentando para uma reflexão são fruto de uma gama de experiências diversas, dentre as quais podemos salientar a questão de pertencemos a rede pública estadual de ensino, como professor especialista da área, diretor de escola e hoje, desempenharmos a função de gestor da Educação Física escolar da rede pública estadual de ensino. Nesse sentido, deparamos com alguns papéis a serem desempenhados: promoção da formação continuada de professores, produção de materiais específicos (diretrizes e subsídios) e gestão propriamente dita do desenvolvimento das aulas no interior de cada unidade escolar. De todos esses papéis, entendemos ser a formação continuada de professores o direcionador de todos os outros, pois a partir dele podemos contar com o desenvolvimento do trabalho eficaz e competente na rede estadual. Assim, passaremos a analisar aspectos da formação continuada em relação ao tema do nosso trabalho.

No que se refere a formação continuada de professores encontramos um quadro extremamente preocupante: ao invés de investirmos na formação continuada, conforme já discutimos anteriormente, necessitamos promover ações de formação básica que seriam de competência do curso de graduação a que os professores estiveram submetidos. O fato atinge praticamente os professores das 89 diretorias de ensino do Estado, com cerca de 80% a 90% do grupo de docentes formados. O dado é apurado através de depoimentos dos próprios professores, coletados diretamente ou coletados com o assistente técnico pedagógico (ATP), gestores locais das diretorias de ensino do Estado. De certa maneira, esses professores não podem ser responsabilizados diretamente pela falta de conhecimento que deixou de ser construído ao longo da graduação, porém, o fato constitui-se num dado de entrave do desenvolvimento do trabalho de qualidade nas escolas.

Uma outra questão importante que se refere à formação dos professores da rede estadual reside na constatação de que os cursos de graduação pelo qual grande parte passou não estruturaram o currículo de forma a atender as necessidades dos avanços oriundos dos resultados das pesquisas acadêmicas, configurando-se em cursos que visam dar a mesma formação para qualquer atuação profissional: clube, escola, academia etc, acreditando que o

diferencial na formação entre o bacharelado e licenciatura reside no acréscimo de determinadas disciplinas que estariam ligadas à área da educação. Na verdade, as discussões que deveriam permear a constituição do objeto de estudo da área e as dimensões das disciplinas de orientação pedagógica não estavam articuladas em torno do foco de estudo e diferenciadas em torno das formações de bacharelado e licenciatura. Dessa maneira, uma de nossas primeiras ações de formação continuada para com professores da rede pública estadual manifesta-se no estudo acerca da especificidade da Educação Física, enquanto área de conhecimento relacionada com a intervenção profissional.

Outro dado importante referente às ações de formação continuada dos professores relaciona-se ao suprimento do papel que as disciplinas de orientação pedagógica do curso de graduação deveriam ter promovido. Em pesquisa realizada junto aos docentes da rede estadual foi coletado em depoimentos que grande parte deles não se sente preparado para atuar, especialmente, em escolas, após deixarem o curso de graduação. Iniciam a carreira de licenciados se reportando às aulas que não mais correspondem às necessidades educacionais nem tampouco às necessidades da própria Educação Física escolar.

Por fim, dificulta essa situação o dado referente a prática profissional em que, muitas vezes, o professor encontra-se perdido em sua atuação. Aspectos importantes podem ser destacados neste tópico: entendimento de métodos de ensino e de uma proposta metodológica de trabalho escolar, socialização de saberes escolares, hierarquização de conhecimentos que vão se somando ao longo da escolarização, proposição de um aprendizado com possibilidade de utilização na vida de cada aluno, etc. Para esses aspectos há a necessidade de se fomentar as investigações acadêmicas para buscarem respostas, na tentativa, de se orientar e se instrumentalizar o profissional para a atuação na prática. Precisamos de professores que utilizem os conhecimentos específicos da área com informações oriundas das disciplinas de orientação pedagógica para favorecer a intervenção no seguinte procedimento metodológico: a prática que se constitui no bojo da aula, representando o momento de laboratório de experiências motoras experienciadas pelos alunos; a problematização que permite o levantamento de hipóteses e idéias acerca de determinado assunto ou conceito e a sistematização do conhecimento em diferentes habilidades de leitura e escrita de mundo a partir da ótica motora.

- **Considerações finais:**

A graduação em Educação Física precisa passar por uma reorganização conceitual e curricular: estruturação em torno do objeto de estudo da área com os conhecimentos sendo produzidos em investigações acadêmicas. A produção de conhecimento favorecerá o redimensionamento dos programas das disciplinas curriculares, especialmente das disciplinas de orientação pedagógica que favorecem a intervenção prática no desenvolvimento do trabalho profissional. Por fim, ressaltamos a necessidade de se rever a organização da formação em licenciatura para atendimento das solicitações da própria área e do trabalho a ser desenvolvido na escola.

Referências Bibliográficas:

BETTI, M.(1996). Para uma teoria da prática. *Motus Corporis*. 3, 73-127.

LOVISOLO, H. (1996). Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. *Motus Corporis*, 3, 51-72

SILVEIRA, S. R.; ZACARIAS, M. E. K. (2003). Formação em educação física ou educação física em formação, Encontro de educadores: educação física em destaque, CENP/SEE, 5-10.

TANI, G. (1996). Cinesiologia, educação física e esporte: Ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, 3,9-49.