**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE**

MICHELE VIVIENE CARBINATTO

**A ATUAÇÃO DO DOCENTE DE GINÁSTICA NOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

São Paulo, 2012

MICHELE VIVIENE CARBINATTO

**A ATUAÇÃO DO DOCENTE DE GINÁSTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Doutorado em Educação Física da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo - EEFEE/USP, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física, Área de Concentração Pedagogia do Movimento Humano

Orientador(a): Profa. Dra. Myrian Nunomura

São Paulo, 2012

CARBINATTO, Michele Viviene.

A atuação do docente de ginástica nos cursos de licenciatura em Educação Física. São Paulo, 2012.

276 p.

Orientador: Profa. Dra. Myrian Nunomura

Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Escola de Educação Física e Esporte.
Área de Concentração: Pedagogia do Movimento Humano

1. Educação Física. 2. Ginástica. 3. Atuação Docente. 4. Teoria da Complexidade. 5.
Inter e Transdisciplinaridade

MICHELE VIVIENE CARBINATTO

**A ATUAÇÃO DO DOCENTE DE GINÁSTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O DISCURSO DOS SUJEITOS**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Doutorado em Educação Física da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo - EEFE/USP, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física, Área de Concentração: Pedagogia do Movimento Humano.

APROVADA EM: ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Myrian Nunomura
EEFE/USP

Prof. Dr. Edison Jesus Manoel
EEFE/USP

Profa. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo
ICS/ UFTM

Profa. Dra. Eliana Ayoub
FE/ UNICAMP

Prof. Dr Walter Roberto Correia
EEFE/USP

Dedico esta Tese de Doutorado ao Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”

O Pequeno Príncipe

AGRADECIMENTOS

Agradecer: mostrar gratidão a alguém. Gratidão: uma emoção que envolve um sentimento de dívida emotiva em direção à outra pessoa. Perguntei-me: será possível demonstrar em poucas palavras escritas toda a minha gratidão? Adianto-lhes: talvez, a melhor forma de agradecimento, vocês irão encontrar no meu olhar e no meu abraço... Eles transcendem a forma acadêmica de expressão!

A Deus que me fez entender que *“às vezes perdemos o que queríamos, mas, conquistamos algo que nunca imaginaríamos ter!”*.

À minha família, em especial, à minha mãe: *“Um barco está seguro no porto. Mas não foi construído para isso”* (Willia, G. T. Shedo). A carreira que escolhi me impede de viver o dia a dia com vocês, mas eterno será o meu amor.

À minha orientadora Myrian Nunomura, que com simplicidade, apoiou-me no desenvolvimento dessa pesquisa respeitando a minha identidade, as minhas crenças e os meus valores à educação, educação física e à ginástica. *“Uma pessoa feliz não é quem vive em meio a circunstâncias favoráveis, senão quem vive uma atitude favorável”* (Hugh Downs). A coerência de suas atitudes é exemplar para mim.

“Paixão. Esse é o segredo na carreira de cada um. Nem a educação, nem talentos ocultos inatos. A paixão” (Bobby Unser). Aos professores de toda a minha vida, em especial, aos professores da Universidade de São Paulo (USP) e suas disciplinas, que me abriram ideias e me deixaram mais confusa!

À Banca Examinadora, por dedicar tempo e energia para a leitura e crítica desse trabalho. *“Quando todos pensam igual, é porque ninguém está pensando!”* (Walt Lippman).

Aos locais que me deram a oportunidade de apresentar o meu trabalho: Colégio Salesiano Dom Bosco, Faculdade de Vinhedo, Faculdade Politec, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e Universidade Federal do Triângulo Mineiro. *“Nada é tão conveniente para a felicidade como substituir as preocupações em ocupações”* (Richard Wagner).

À ginástica, em especial ao Grupo Ginástica Unicamp. Como bem coloca Mahatma Gandhi: *“a felicidade acontece quando o que você pensa, diz e faz estão em harmonia”*. Viver e conviver com o GGU é harmonia!

Aos meus amigos, aqueles que estiveram torcendo e foram pacientes, especialmente na convivência, nestes últimos meses. Receio citar nomes, mas se você foi ignorado porque eu tinha que ler, escrever, viajar para entrevistar, ir para a aula ou simplesmente não prestava atenção a uma palavra do que me dizia... desculpe-me e obrigada por continuar ao meu lado. *“Num mundo que se faz deserto, temos sede de encontrar um amigo”* (O Pequeno Príncipe).

Quando não sabemos aonde vamos, corremos o risco de chegar a um lugar qualquer. Ou pior: de não chegar a lugar nenhum. Eu escolhi a minha direção: seguir a carreira acadêmica. Deixei lugares e pessoas e não sei se onde estou é o lugar certo, apenas desejo *“que seja eterno enquanto dure!”*.

*...Que minha solidão me sirva de companhia.
que eu tenha a coragem de me enfrentar.
que eu saiba ficar com o nada
e mesmo assim me sentir
como se estivesse plena de tudo.*

Clarice Lispector

RESUMO

CARBINATTO, M. V. A Atuação do Docente de Ginástica nos Cursos de Licenciatura em Educação Física. 2012. 257 f. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

As discussões sobre a formação profissional em Educação Física foram assíduas em dois momentos, a saber: a década de 80 e após o ano 2000, com a consolidação do Conselho de Educação Física e ampliação de oferta de cursos de graduação e pós-graduação na área, além de significativo aumento na produção do conhecimento. Dentre os tópicos questionados, a atuação do docente universitário passou a ser questionada, especialmente no fato do ensino transmissivo pairar sobre o trabalho daquele no ensino superior. Neste cenário, críticas e apontamentos passaram a ser apresentados no intuito de melhor balizar a atuação do docente universitário em prol de uma formação mais abrangente e contextualizada às necessidades da sociedade. Apoiados na base epistemológica da Teoria da Complexidade, na inter e na transdisciplinaridade como fundamentais para balizar a operacionalização de modalidades didáticas (estratégias metodológicas, avaliação, processo ensino-aprendizagem, dentre outros) do docente do ensino superior, o presente estudo investigou no discurso de 14 docentes que ministram disciplinas de ginástica em cursos de licenciatura em Educação Física do estado de São Paulo, se aqueles princípios estavam presentes e, caso positivo, como se apresentavam na prática educativa. Os dados revelaram indícios da preocupação dos docentes com a formação de seus alunos, entretanto, a atuação ainda está enraizada em modelos tradicionalistas, com interesse na apresentação de dados e de conceitos e, não necessariamente, na reflexão e apreensão dos conhecimentos da área. A estratégia que melhor se enquadrava aos princípios educativos da base epistêmica por nós defendida referiu-se aos seminários (sem clara alusão à discussão durante o mesmo) e as apresentações, em formatos de festivais e de coreografias, pautadas nos preceitos da ginástica geral. Observamos também superficialidade nas discussões da atuação sobre a perspectiva da inter e da transdisciplinaridade, importantes para diminuir a verticalidade e fragmentação do conhecimento, que dificulta o entendimento do fenômeno que se estuda, no caso, da ginástica. Afinal, acreditamos que as aulas de ginástica nas Universidades devem permear a valorização da iniciativa e da autonomia, da imaginação e da invenção, a ação em relação ao discurso e a apropriação do saber em relação à sua transmissão.

Palavras-chave: educação física; atuação docente; ginástica; teoria da complexidade

ABSTRACT

CARBINATTO, M. V. Professor's performance in gymnastics in physical education degree. 2012. 257 p. Thesis (PhD). School of Physical Education and Sports, University of São Paulo, 2012.

Discussions on training in physical education were assiduous in two stages, namely: the 80's and after 2000 with the consolidation of the Council of Physical Education and extension of offer undergraduate and postgraduate area as well as significant increase in knowledge production. Among the topics questioned the performance of the professor at the university had to be questioned, especially focusing in the transmissive teaching over that work in higher education. In this scenario, critical notes began to be presented in order to better delimit in favor of a more comprehensive training and contextualized to the needs of society. Backed by Complexity Theory, inter and transdisciplinarity as fundamental to mark the operationalization of teaching methods (methodological strategies, assessment, teaching-learning process, and others) in higher education, this study investigated the discourse of 14 professor who teach disciplines of gymnastics in undergraduate courses in Physical Education of São Paulo state, if those principles were present and, if so, how it presented in their practice. The results revealed evidence of concern of them with the education of students, however, the performance is still rooted in traditionalist models, with interest in the presentation of concepts and not necessarily reflect the knowledge and understanding of the area. The strategy that best fit the educational principles of epistemic ideas defended by us referred to the seminars (without clear reference to the discussion during the same) and the presentations in formats of festivals and performances, rooted in the precepts of general gymnastics. We also observed superficial discussions about the prospect of action of inter and transdisciplinarity, important to reduce the verticality and fragmentation of knowledge, which complicates the understanding of the phenomenon being studied, in the case of gymnastics. After all, we believe that gymnastics classes in universities should permeate the valuation of autonomy and initiative, imagination and invention, the action with discourse and the appropriation of knowledge in relation to its transmission.

Keywords: physical education, professor performance, gymnastics, complexity theory

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de Universidades de São Paulo com habilitação em Licenciatura em Educação Física e que possuem na matriz curricular alguma disciplina ginástica	26
Quadro 2 - Formação profissional dos docentes entrevistados (ano de graduação e área de estudo)...	33
Quadro 3 - Tempo de experiência no ensino superior e em ginástica dos docentes entrevistados	34
Quadro 4 - Carga horária de trabalho e disciplinas ministrada na instituição pesquisada pelos sujeitos da pesquisa	35
Quadro 5 - Projetos, grupos de pesquisa e eventos na área desenvolvidos pelos docentes pesquisados	36
Quadro 6 - Categorias encontradas relativa à interdisciplinaridade.....	60
Quadro 7 - Comparação entre conhecimento disciplinar e conhecimento transdisciplinar	70
Quadro 8 - Modos de produção de conhecimentos científicos	72
Quadro 9 - Categorias encontradas sobre a docência	78
Quadro 10 - Ser docente de ginástica: categorias encontradas nos discursos.....	82
Quadro 11 - Conhecimento conceitual ou disciplinar.....	101
Quadro 12 - Conhecimento pedagógico ou procedimental.....	102
Quadro 13 - Conhecimento do contexto	102
Quadro 14 - Atitudes profissionais	103
Quadro 15 - Pilares básicos para uma Educação Transdisciplinar	105
Quadro 16 - Enfoque superficial e profundo, adaptado de Selmes (1998)	107
Quadro 17 - Categorias encontradas sobre o processo ensino-aprendizagem	114
Quadro 18 - Os métodos globalizados e enfoque globalizador (ZABALA, 2002).....	122
Quadro 19 - Estratégias metodológicas mais utilizadas pelos docentes	127
Quadro 20 - O método globalizador com intenção da ginástica geral	135
Quadro 21 - Maneiras de Avaliação de estudantes	153
Quadro 22 - Categorias avaliativas encontrados nas respostas dos docentes	155
Quadro 23 - Perfil dos egressos dos cursos de Educação Física.....	193
Quadro 24 - Ginástica em obras dos representantes das abordagens metodológicas da Educação Física	200
Quadro 25 - A Ginástica na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008).....	202
Quadro 26 - Síntese dos PBM propostos por Russell & Kinsman (1986).....	207
Quadro 27 - Múltiplas dimensões da atividade gímnica (Apadtado de Leguet, 1987, p. 01).....	209
Quadro 28 - Categorias encontradas nos discursos sobre os conhecimentos de <u>ginástica</u> trazidos pelos alunos à Universidade	219
Quadro 29 - Conteúdos apontados como pertinentes a serem trabalhados na Universidade	222

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Níveis de interação entre disciplinas, segundo Jantsch	69
Figura 2 - O processo ensino-aprendizagem para acionar habilidades às competências	109
Figura 3 - O processo ensino-aprendizagem	112
Figura 4 - A later version of GutsMuths Climbing Frame (1850)	169
Figura 5 - Parque de Hasenheide	171
Figura 6 - “ <i>Salto della Pertica</i> ”, Marey, 1890-1	173
Figura 7 - Discursos da aplicação e necessidade da ginástica.....	176
Figura 8 - As Ações Motoras em Ginástica (Leguet, 1987).....	208
Figura 9 - Elementos Constitutivos da Ginástica	210
Figura 10 - Mapas Conceituais da semelhança/diferença entre	216

LISTA DE SIGLAS

ACM	Associação Cristã de Moços
ANTOFE	Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CERI	<i>Centre for Educational Research and Innovation</i>
CEV	Centro Esportivo Virtual
CETRANS	Centro de Educação Transdisciplinar
CFE	Conselho Federal de Educação
CIRET	<i>Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires</i>
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CNAVES	<i>National Council for Evaluation of Higher Education</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CP	Conselho Pleno
EsEFEX	Escola de Educação Física do Exército
EEFE	Escola de Educação Física e Esporte
EF	Educação Física
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desporto
ES	Ensino Superior
FE	Faculdade de Educação
FIG	Federação Internacional de Ginástica
GA	Ginástica Artística
GG	Ginástica Geral
GGU	Grupo Ginástico Unicamp
GPT	Ginástica Para Todos
GR	Ginástica Rítmica
GRD	Ginástica Rítmica Desportiva
GT	<i>Grounded Theory</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opiniões Públicas e Estatísticas
IES	Instituto de Ensino Superior
ISEFs	Instituições Superiores de Educação Física
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MÊS	Ministério da Educação e Saúde
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PBM	Padrão Básico de Movimento
SESU	Secretaria de Educação Superior
TC	Teoria da Complexidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TF	Teoria Fundamentada
UC	Unidade de Contexto
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UGF	Universidade Gama Filho
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UR	Unidade de Registro
USP	Universidade de São Paulo
UTM	Universidade Técnica de Munique

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 BASES OPERACIONAIS: A METODOLOGIA DE PESQUISA	22
1.1 A revisão de literatura	23
1.2 A técnica de coleta e de análise dos dados	24
1.2.1 Técnica de coleta	24
1.2.1.1 A opção pela entrevista semiestruturada	24
1.2.1.2 Dos sujeitos da pesquisa	25
1.2.1.3 Procedimento de coleta de dados	37
1.2.2 A análise dos dados: a análise de conteúdo	37
2 BASES EPISTEMOLÓGICAS: POR UM NOVO PARADIGMA PARA PENSAR A CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE	41
2.1.2. Disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar	49
2.1.2.1 Disciplinar	50
2.1.2.2 Interdisciplinar	53
2.1.2.3 Transdisciplinar	66
2.1.2.3.1 O debate transdisciplinar	74
3. COMPLEXIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: BASES EDUCACIONAIS	86
3.1 Por um currículo complexo	87
3.2 Que profissional queremos formar?	95
3.3 O ensino e a aprendizagem	104
3.4 Estratégias metodológicas	119
3.5 A avaliação como processo	146
4 A Ginástica	164
4.1 A consolidação dos cursos de Educação Física e o ensino da ginástica: licenciatura e o bacharelado	179
4.2 A ginástica na escola	197
4.2.1 A ginástica e sua inserção nas escolas brasileiras	198
4.2.1.1 Os fundamentos gímnicos: compreender para implantar!	206
4.2.1.2 A ginástica e valores educativos	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
REFERÊNCIAS	230
APENDICE I	250
ANEXO I	253
ANEXO II	256
ANEXO III	257

INTRODUÇÃO

“Queres que te ensine o que é conhecimento? Quando sabemos uma coisa reconhecer que sabemos, e quando não sabemos, saber que não sabemos. Isto é o conhecimento!”
(Confúcio)

Todas as áreas do conhecimento são influenciadas pelos paradigmas científicos. Nos dois últimos séculos, a Educação guiou-se pelo pensamento newtoniano-cartesiano, o que determinou a reprodução e fragmentação do conhecimento bem como um descontentamento com a formação dos profissionais para atuarem na sociedade.

Quando nos reportamos aos objetivos gerais que, historicamente, perpassaram a formação dos profissionais, destacamos a primeira como a necessidade de formação de trabalhadores disciplinados e honestos (que atendessem aos interesses da hegemonia política). Posteriormente, seguindo-se os princípios positivistas, a quantidade de informação prevaleceu nos ambientes de formação, no entanto, com viés transmissivo. Os discursos atuais passam a questionar os profissionais que apresentam conteúdos, mas não as competências necessárias para o trabalho no mundo moderno.

Tradicionalmente, a pedagogia transmissiva pairou sobre a formação profissional, inclusive no ensino superior. O docente universitário tornou-se especialista em uma disciplina e, embora aquela pedagogia tenha agregado conhecimento didático-pedagógico, as propostas curriculares e os planos de trabalhos eram estáticos e descontextualizados. E assim, neste cenário, iniciam-se as críticas sobre o caráter intelectualista da formação dos futuros atuantes na sociedade.

Ao acompanhar as reformas educacionais no Brasil, na década de 90 do século XX, nota-se que a Educação Física (EF) adentrou nas discussões sobre a formação profissional específica para professores da Educação Básica. E, também, aquela formação para as demais áreas de atuação que estavam em emergência, dentre elas lazer, treinamento físico (clubes, academias), trato para com pessoas portadoras de necessidades especiais, esporte de aventura, dentre outras.

A formação profissional em EF no Brasil fundamentou seu processo no pensamento ocidental newtoniano-cartesiano e foi estruturada pela elaboração de projetos político-pedagógicos, currículos e planos de aulas cercados pelos determinismos, leis, certezas, quantificação e absorção dos conhecimentos específicos da área. Essa base de pensamento favoreceu a formação de profissionais da área desarticulados com a realidade complexa do

seu objeto de estudo - o ser humano em movimento nas diversas práticas corporais – e privilegiou, sobretudo, a formação esportiva e o desenvolvimento de habilidades motoras (MOCKER, 1992; TAFFAREL, 1992; DARIDO, 1995).

Alguns autores destacaram ainda que, ao receber os ensinamentos de forma fragmentada e estanque, vários discentes da área não relacionavam, particularmente, os conhecimentos ditos “teóricos” com aqueles ditos “práticos” (FARIA JUNIOR, 1987; MOCKER, 1992; MOREIRA, 1992; PELLEGRINI & ALBUQUERQUE, 1994; KOKUBUN, 1995).

Na EF (como também em diversas áreas científicas) surgem debates sobre a reestruturação curricular para atender aos novos campos de atuação que surgem na sociedade. Uma das formas de atender esta demanda foi a perspectiva da dupla formação: o licenciado e o bacharel.

Com a criação da resolução n. 03/87 (BRASIL, 1999, p. 05), inicia-se debates nos quais as Universidades (órgão de maior responsabilidade da formação dos futuros profissionais) são desafiadas a superar a dicotomia entre a formação do teórico e do prático, do especialista e do generalista, “a fim de criar um equilíbrio ou uma justa medida para a formação básica (dimensão generalista) complementada por uma sólida formação em nível de aprofundamento no campo de intervenção de interesses (dimensão especialista)”.

Assim, organizou-se o X Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2000) que, além da reflexão dos conhecimentos primordiais para um profissional licenciado ou bacharel, elencou princípios para a formação do futuro profissional, dentre os quais:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios dos conteúdos a serem ensinados pela escola;
- unidade entre teoria e prática, o que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular, que não se reduz à mera justaposição da teoria e da prática, ao longo do curso; que não divorcia a formação entre bacharel e licenciado, embora considere suas especificidades;
- gestão democrática da escola - o profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas entendidas como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais,

entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares;

- compromisso social do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária;
- trabalho coletivo e interdisciplinar: processo coletivo de fazer e pensar, que pressuponha uma vivência de experiências particulares que possibilite a construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar; e
- integração da concepção de educação continuada como direito dos profissionais da educação sob a responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras.

Certamente estes princípios construídos coletivamente colocam um grande desafio para o reencaminhamento das propostas de formação dos profissionais da Educação, da Educação Física e, por sua vez, da Ginástica.

Dentre esses princípios, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que estão pautadas no parecer CNE/CP 009/2001, destacaram que visar as competências é fundamental na formação do futuro profissional. Foi posto o desafio: será que a atuação do docente nos cursos universitários de licenciatura do estado de São Paulo busca atender a esses princípios?

Em concordância a Nunes Filhos (1997, p. 57), o ato de educar ultrapassa a mera transmissão de conhecimento técnico-científico e a reprodução de conceitos, “educar é dar a alguém a chance de ver e vivenciar o mundo como um todo. Precisamos de uma educação que seja capaz de intercambiar, não apenas as diferentes formas do saber científico, mas as multidiversidades de expressões da aventura humana”.

Sobre a perspectiva da epistemologia da Teoria da Complexidade – cunhada, especialmente, por Edgar Morin – procuraremos analisar nos discursos de docentes sobre as suas atuações nas disciplinas de ginástica, investigando elementos que mais se aproximam daquela.

Portanto, num primeiro momento, apresentamos as bases operacionais - pesquisa de campo - que versou sobre a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com a realização de entrevista semi-estruturada entre os docentes atuantes em cursos de licenciatura em Universidades do Estado de São Paulo. Para análise dos dados, adotamos a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2010).

Na segunda parte, adentramos nas bases epistemológicas da tese, e esclarecemos os princípios e os conceitos da Teoria da Complexidade, da inter e da transdisciplinaridade, pois

estes são aqueles que acreditamos que nos proporcionarão maior sustentação às necessidades de transformação da atuação docente.

Na parte 3, discutimos as bases educacionais, ou seja, o currículo, o processo ensino-aprendizagem, as estratégias metodológicas e os sistemas de avaliação à luz da Teoria da Complexidade e apresentamos os resultados obtidos dos sujeitos entrevistados.

Por fim, na parte 4, focamos nossa atenção na consolidação e na organização da área de ginástica e como seria sua aplicação no ambiente escolar, e confrontamos a teoria consultada com os discursos dos sujeitos.

Objetivos

Objetivo Geral

- Investigar no discurso dos docentes universitários que ministram disciplinas gímnicas, se os princípios educativos da Teoria da Complexidade, da inter e da transdisciplinaridade estão presentes e, se for o caso, como são operacionalizados.

Objetivo Específico

- Compreender as bases epistemológicas da Teoria da Complexidade, da inter e da transdisciplinaridade;
- compreender as bases educacionais da teoria da complexidade, da inter e da transdisciplinaridade e suas consequências nas concepções de currículo, ensino-aprendizagem, formação profissional, estratégia metodológica e avaliação;
- apresentar conhecimentos pertinentes à ginástica e sua aplicação no ambiente escolar;
- descrever a compreensão dos docentes de ginástica sobre sua atuação profissional; e
- reconhecer no discurso dos docentes os princípios que convergem ou não aos paradigmas educacionais emergentes.

Justificativa

As discussões sobre a formação profissional em Educação Física ganharam proporções principalmente após o ano de 2000, fruto da consolidação do Conselho de Educação Física, o aumento do número de cursos de graduação, de pós-graduação e da produção de conhecimento na área. É consenso dizer que esse aumento não reflete, necessariamente, a qualidade da formação profissional, pois a transmissão de conhecimentos não resulta, obrigatoriamente, na assimilação e na aplicação do mesmo. Segundo Morin (2001, p. 102), “compreender é também aprender e reaprender incessantemente”.

A discussão sobre os conhecimentos necessários e fundamentais para o futuro profissional de Educação Física, seja proveniente do curso de bacharelado ou de licenciatura ainda é limitado, porém, em ascensão (DARIDO & SILVA, 2002; TEREZANI, 1994; RANGEL-BETTI & BETTI, 1996). Podemos citar, por exemplo, o quadro da ginástica. Mesmo que timidamente, estudos como o de Barbosa (1999), Nunomura (2001) e Figueiredo (2009) apresentam discussões sobre o ensino da ginástica no curso de Educação Física para futuros professores e/ou técnicos da modalidade.

Pontuamos aqui a justificativa social e científica do presente trabalho. Macias et al (2010) diagnosticaram as pesquisas sobre ginástica em nível de mestrado e doutorado produzidas no Brasil entre 1990 e 2010, dos quais, entre 148 trabalhos, sendo 16 teses e 132 dissertações, no qual analisaram-se seus títulos e resumos. Dentre estes, constatou-se que 34% dos trabalhos relacionavam-se aos aspectos de treinamento, performance e competição; 34% aos aspectos de medidas e análise biomecânica e eletromiografia; 8% aos estudos sobre o corpo; a formação de professores em 14% e a prática pedagógica em apenas 10%. Estudos relativos à atuação do docente universitário e disciplinas de ginásticas são praticamente nulas. Neste sentido, nossa pesquisa poderá ampliar o conhecimento e aprimorar o processo de formação de futuros professores para com o trato da ginástica.

A complexa tarefa de melhor entender e qualificar pessoas para trabalharem com a educação física será atendida se o nosso debate epistemológico, muitas vezes corporativo e intolerante, for ampliado. O que incentivamos aqui é a discussão da atuação docente na formação de profissionais para atuarem na área de ginástica sobre claros aportes da Teoria da Complexidade (TC), da inter e da transdisciplinaridade.

O interesse referente à atuação surgiu do momento em que passamos a refletir sobre a nossa própria atuação na área. O fato de iniciarmos carreira docente tão logo recebemos o diploma nos levou a, em alguns momentos, repetir formatos de aula e avaliação vivenciados na nossa graduação. Acreditamos que rever as intenções que determinam ou direcionam nosso agir nos daria condições de adquirir novas formas de perceber, conhecer e agir em outras perspectivas. Além disso, analisar a atuação do outro nos faz voltar nossos olhares para a nossa própria atuação e, ao clarearmos as bases epistemológicas do conhecimento e suas influências nas modalidades didáticas, alterar também a nossa prática.

O paradigma da complexidade, aqui arquitetada, busca forjar um novo *ethos* científico que rompa, dialética e dialogicamente, com o conhecimento fisicalista e suas consequências na educação.

Assim, muitos filósofos e pesquisadores estão focando na TC para entender o todo complexo do fenômeno educacional e suas implicações no processo de educação (DAVIS, 2008; RADFORD, 2006).

Vê-se, portanto, que a TC pode nos fornecer caminhos para transcender paradigmas clássicos de linearidade e lógica unidimensional na educação do futuro profissional (ORBERG, 2005). E, se a realidade é complexa, precisamos de um pensamento abrangente e multidimensional.

Moraes (2010) e Behrens (2008) acrescentam a ideia ao indicarem a necessidade de aumentarmos o número de vozes que questionem as interpretações por demais reducionistas da Educação e sua função na formação profissional.

As dicotomias presentes no racionalismo técnico levam ao entendimento da Educação como ciência aplicada e não preparam os profissionais para lidarem com situações novas, ambíguas e confusas. As situações educacionais devem exigir o “*practicum reflexivo*”, ou seja, a flexibilidade cognitiva e a capacidade de desconstruir o problema aparente para encontrar o problema existente (SCHÖN, 1988).

Tal fato é ainda mais necessário ao constataremos no processo educativo como um todo

Excesso irracional de informações, sem contextura. Entendimento cada vez menor e mais confuso. Fluxos de imagens manipuladas que nunca cessam, na onipresença das mídias audiovisuais. Ruptura de referências, critérios, valores. Disciplinas e saberes rigidamente separados, entre si e sem relação com os cotidianos. E aulas e avaliações sem alma, e sem sinais de vida nova, de descoberta e invenção de novos conhecimentos. (ANTÔNIO, 2002, p. 24).

Há uma posição consensual nos discursos educacionais: a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção, socialização e organização do conhecimento (MORIN, 2000; 2001; 2001b; JAPIASSU, 1976; ZABALLA, 2002; FAZENDA, 1979; GADOTTI, 2006; NÓVOA, 1992; 2001; FREIRE, 1987; FELS, 2004; PERRENOUD, 1999, 2001; DAVIS, 2007; DAVIS; KIEREN & SUMARA, 1996; BIESTA, 2009; D’AMBRÓSIO, 1997; ANTÔNIO, 2002; ALHADEFF-JONES, 2009). O que está em cheque é a transformação do futuro profissional para lidar com o próprio conhecimento!

Intrinsecamente relacionado à formação profissional, a atuação do docente universitário carece de cursos específicos, especialmente em nosso país. Maciel, Isaia e Bolzan (2009) explicam que quando a atividade docente passa a ser uma repetição de práticas

profissionais anteriores, ocorre uma crise entre dominar o saber e o saber fazer e, também, o auxílio aos alunos em seu processo de construção do saber e do saber fazer.

A partir do pensamento Moriniano é possível extrair subsídios para desenvolver discussões sobre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Acreditamos que entender a operacionalização desses conceitos num curso de formação profissional guiará propostas e novas possibilidades no trato do conhecimento. Esta mudança é necessária na área da Educação Física, sobretudo porque

sabemos que a Educação Física nasceu sob a égide da técnica e do rendimento em solo europeu, marcada por uma visão funcional utilitarista da saúde e do adestramento físico. Assim, o delineamento dado à formação desse profissional esteve por muito tempo pautado no escopo biologicista. Mas, com a missão de ultrapassar a pura e simples aquisição de conhecimento, o processo de formação docente deve levar o licenciado em Educação Física a resgatar os aspectos humanos, a compreender o ser na sua totalidade e na sua historicidade. É importante formar profissionais com visão crítica da realidade, dinâmicos e participativos em suas ações. Para tanto, devem conhecer novas bases epistemológicas produzidas na atualidade, as quais denunciam a pura reprodução dos modelos esportivos como um fim em si mesmo, propiciando o emergir de novos paradigmas que poderão nortear a formação do profissional de Educação Física (MOREIRA & NISTA-PICCOLO, 2010, p.76).

Nossa intenção é apontar caminhos que subsidiem uma formação

generalista competente aos futuros profissionais, para evitar a completa fragmentação dos saberes (...) e de especialistas competentes, capazes de dialogar para além das fronteiras de suas disciplinas e áreas de conhecimento. (ANTÔNIO, 2002, p.52).

1 BASES OPERACIONAIS: A METODOLOGIA DE PESQUISA

“A alegria de pensar é mais rara, cada dia. Assim também a
paixão de conhecer e transformar o mundo”
(Antônio, 2002)

As pesquisas auxiliam no melhor entendimento do mundo através das descobertas de formas, processos e fenômenos relacionados à vida como um todo. Há inúmeras maneiras de atingirmos essas descobertas pelas variações da natureza dos materiais e da época de sua realização.

A preocupação e o cuidado dos pesquisadores coincidem com as necessidades que a ciência apresenta, ou seja, a de transcrever as experiências e as intenções de forma sistemática e fundamentada em métodos fidedignos.

O presente estudo se apoiará, essencialmente, na pesquisa qualitativa, cuja prática principal para a coleta de dados é a entrevistas, a nota de campo, histórias de vida, estudo de caso, textos e produções culturais, análise documental, observações, entre outros. Será usual também, a prática de uma ou mais fontes de pesquisa como, por exemplo, a entrevista e a observação direta de um caso.

Com forte crítica às ideias positivistas, a pesquisa qualitativa ganhou forças quando passou a questionar, por exemplo, no processo educativo, as formas quantitativas de avaliação. As principais características da pesquisa qualitativa são: 1. O ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave da mesma; 2. Os resultados surgem da interpretação de um fenômeno em seu contexto e da descrição do mesmo; 3. A preocupação é com o processo e não simplesmente com o produto; 4. A essência deste método: detectar os significados que um grupo de pessoas atribui a um fenômeno (TRIVIÑOS, 1987).

Como técnicas da pesquisa qualitativa, podemos encontrar o questionário fechado, a escala de opinião, a entrevista estruturada, a observação dirigida, os formulários e as fichas. Mas, segundo Triviños (1987, p. 138), “talvez sejam a *entrevista semiestruturada*, a *entrevista aberta ou livre*, o *questionário aberto*, a *observação livre*, o *método clínico* e o *método de análise de conteúdo* os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo” (grifo do autor). Assim, o presente estudo versará na pesquisa qualitativa, de caráter exploratório.

No presente estudo, foi utilizada a revisão de literatura, através da pesquisa documental e bibliográfica. Para o tratamento dos dados coletados em campo, adotamos a

técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2010).

1.1 A revisão de literatura

Independente do tipo de pesquisa que realizamos, a revisão de literatura inicial possibilita trazermos conhecimentos que nos apoiarão no nosso campo de interesse, evita que realizemos pesquisas duplicadas ou esforços desnecessários, bem como sugere problemas e hipóteses e nos orienta para a coleta de dados (MARCONI & LAKATOS, 1990).

A revisão de literatura pode acontecer através da pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. A pesquisa documental é restrita aos documentos, escritos ou não, e se caracteriza-se por ser uma fonte primária de estudos. Segundo Marconi & Lakatos (1990, p. 59) estes podem ser classificados como:

- arquivos públicos: podem ser municipais, estaduais e nacionais. Em sua maior parte contêm: documentos oficiais (ordens, leis, ofícios, relatórios, e etc); publicações parlamentares (atas, debates, documentos, projetos de lei, relatórios etc); documentos jurídicos, oriundos de cartórios (registros, escrituras, testamentos); iconografia;
- arquivos particulares: correspondência, memórias, diários etc; Instituições de ordem privada: bancos, empresas, sindicatos, escolas (registros, ofícios, correspondência, atas e etc); Instituições Públicas. Delegacias, postos, e etc.
- fontes estatísticas: A coleta e a elaboração de dados estatísticos, inclusive censitários, é papel de vários órgãos particulares e oficiais, entre eles IBGE, IBOP, dentre outros.

É pertinente ressaltar que a pesquisa bibliográfica envolve a identificação, a localização, o fichamento e o arquivamento, a obtenção da informação e a redação do trabalho.

A Revisão de Literatura ocorreu em bibliotecas universitárias do Brasil, dentre as quais: a Faculdade de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE/USP), a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), a Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas (FEF/UNICAMP), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Banco de Teses da Universidade Federal de Minas Gerais e sítios como *World Web Windows*, portais Scielo, Portal Capes, Domínio Público e *Science Citation Index*, dentre outros. As palavras-chave de busca foram: teoria da complexidade, transdisciplinaridade, Análise de Conteúdo, atuação docente, docência universitária e Educação Física.

1.2 A técnica de coleta e de análise dos dados

1.2.1 Técnica de coleta

1.2.1.1 A opção pela entrevista semiestruturada

A escolha do pesquisador pela técnica da coleta de coletados dados foi influenciada pelas suas experiências anteriores, sua familiaridade e facilidade para lidar com certo caminho de pesquisa. Nosso histórico com pesquisas ocorreu, primordialmente, por meio de entrevistas semiestruturadas e, no desenvolvimento desta tese, optamos em seguir este caminho.

Marconi & Lakatos (2005) apresentam a entrevista como sendo o encontro entre duas pessoas com o objetivo de obter informação de um determinado assunto através de uma conversa de natureza profissional. Ela é, portanto, orientada e intensiva e permite o exame de um tópico ou experiência sendo útil para uma investigação interpretativa.

Ao realizar uma entrevista, o pesquisador pode elaborar um questionário com perguntas preestabelecidas como guia de orientação para conduzir a entrevista. O questionário deve permitir que o participante descreva e reflita sobre uma experiência específica.

O entrevistador deve atentar-se para que suas perguntas e comentários suscitem ao sujeito participante articular as suas intenções e significados, o que é comumente conhecido como “não ser tendencioso”. O importante é permitir a “encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa” (BARDIN, 2010, p. 89).

Esclarecemos que uma questão pode ser suficiente para originar respostas completas e que atendam ao problema a ser pesquisado, porém, os roteiros podem ser bem vistos se, e somente se, servirem para explorar e não interrogar ou induzir o participante da pesquisa.

As questões devem explorar o tópico e a experiência do participante. O pesquisador-entrevistador deve estar alerta para indicações interessantes que possam surgir e que merecem ser mais bem exploradas. Destacamos que a intervenção do pesquisador deverá ocorrer somente para aprofundar a compreensão de conteúdos relativos ao fenômeno que está sob o foco.

Por esse motivo, optamos pela entrevista semiestruturada para adaptarmos, alterar ordem ou mesmo realizar novas perguntas e também oferecermos ao informante a liberdade e

a espontaneidade necessárias, o que poderia enriquecer os depoimentos (MARCONI & LAKATOS, 2005; TRIVIÑOS, 1987).

Apesar de concordarmos que é possível realizarmos nossa entrevista através de uma pergunta, optamos pela elaboração de um roteiro de entrevista (Anexo II).

Para a elaboração do roteiro optamos, inicialmente, em identificarmos o perfil do docente universitário que trabalha com a(s) disciplina(s) gímnica(s), e também, os trabalhos que estão sendo desenvolvidos por ele no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Segundo Triviños (1987), o fato de apoiar o início da entrevista em experiências e aspectos mais amplos, como as atividades profissionais, permitirá um maior conforto e abertura do participante ao pesquisador. Posteriormente, o docente será indagado sobre a sua atuação, especialmente nas disciplinas relativas ao conteúdo gímnico.

A duração da entrevista será flexível e dependerá das circunstâncias e da disponibilidade do entrevistado, além do teor do desenvolvimento do assunto oferecido pelo sujeito participante e pesquisador.

Optamos pela gravação, na íntegra, da entrevista e posterior transcrição, pois entendemos essa forma a mais fidedigna a todo material fornecido pelo informante. É possível, também, que o entrevistado tenha acesso a esse material para confirmar ou esclarecer algum ponto da entrevista.

É importante organizarmos a coleta de dados da melhor maneira possível, pois é ela que nos fornecerá material sólido para a construção de uma análise significativa.

1.2.1.2 Dos sujeitos da pesquisa

No presente estudo, optamos pela amostra não-probabilística ou intencional, ou seja, estamos interessados na opinião de um grupo específico da população que poderá contribuir, efetivamente, com o objetivo da tese.

Reconhecemos que os cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil podem estar em diferentes instituições, quais sejam: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos e Escolas Superiores e Centros de Educação Tecnológica (BRASIL, 2001).

As Universidades devem atender à indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de acordo com o artigo 207 da Constituição Federal, condição *sine qua non* para formar profissionais eficientes e capazes de criar inovação científica, cultural e tecnológica.

Além disso, a Universidade possui a proposta de não ter a concepção de educação resumida somente à informação e o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas, seu interesse fundamental deve ser a liberdade de reflexão como critério ético da liberdade da ação consequente (SILVA, 2006). Assim, acreditamos que a atuação docente deve estar condizente com as reflexões emergentes das teorias educativas.

Neste sentido, os sujeitos selecionados para a nossa pesquisa de campo serão docentes universitários que atuam em cursos de Licenciatura em Educação Física em Universidades Paulistas.

Assim, dentre 165 cursos de Licenciatura em Educação Física no estado de São Paulo, dos quais 158 estão em funcionamento, e 54 estão presentes em Universidades.

Ao levantarmos os dados desses 54 cursos, observamos que alguns pertencem à mesma Universidade, apenas localizados em diferentes cidades e/ou regiões. Assim, finalizamos nossa busca e constatamos a existência de 29 Universidades paulistas e dessas, 24 que possuem em sua matriz disciplinas voltadas ao ensino da ginástica.

Quadro 1 - Relação de Universidades de São Paulo com habilitação em Licenciatura em Educação Física e que possuem na matriz curricular alguma disciplina ginástica¹

Sigla	Universidade	Habilitação na área da Educação Física	Disciplinas de Ginástica na Licenciatura	Contato Aprovado
MACKENZIE	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Licenciatura e Bacharelado	Teoria e prática de ginástica I, Teoria e Prática de Atividades Rítmicas I e II, Teoria e Prática da Ginástica Artística I e II.	Sim
PUC- Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Licenciatura e Bacharelado	Ginástica, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Treinamento em Ginástica Artística	Sim
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos	Licenciatura	Fundamentos da Ginástica	Não
UMC	Universidade de Mogi das Cruzes	Licenciatura e Bacharel	Atividades Rítmicas e Dança I e II; Ginástica	Não
UNAERP	Universidade de Ribeirão Preto	Licenciatura e Bacharel	Ginástica, Atividades Rítmicas I e II e Ginástica Coletiva	Não

¹ Universidades com mais de um campus só foi elencada uma vez

UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Licenciatura e Bacharelado	Atividades Rítmicas e expressivas, Ginástica Artística, Ginástica I e Ginástica II, Ginástica Artística	Sim
UNIBAN	Universidade Bandeirante de São Paulo	Licenciatura e Bacharelado	Não disponível	Sim
UNIB	Universidade Ibirapuera	Licenciatura	Não disponível	Não
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	Licenciatura e Bacharelado	Fundamentos da Ginástica, Ritmo e Expressão, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Ginásticas Competitivas, Aprofundamento em Ginástica Artística, Rítmica, Geral e de Competição	Sim
UNICASTELO	Universidade Camilo Castelo Branco	Licenciatura	Não disponível	Sim
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo	Licenciatura	Não disponível	Não
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul	Licenciatura e Bacharelado	Manifestações Gímnicas; Manifestações Rítmicas e Expressivas	Sim, desmarcado duas vezes
UNIFRAN	Universidade de Franca	Licenciatura e Bacharelado	Atividades Rítmicas e Expressivas I e II; Ginástica I, II, III, IV	Não
UNIMAR	Universidade de Marília	Licenciatura e Bacharelado	Não disponível	Não
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba	Licenciatura e Bacharelado	Movimentos Gímnicos em Motricidade Humana, Ginástica Artística- Metodologia de Ensino, Ginástica Rítmica I- Metodologia de Ensino, Ginástica Artística e Ginástica Acrobática- Metodologia de Ensino e Treinamento, Ginástica Rítmica II- Metodologia de Ensino e Treinamento, Atividades de Academia na Educação Motora	Sim

UNINOVE	Universidade Nove de Julho	Licenciatura	Não disponível	Sim
UNIP	Universidade Paulista	Licenciatura e Graduação	Ginástica Geral, Ginástica Artística, Ritmo e Dança	Sim
UNISA	Universidade de Santo Amaro	Licenciatura e Bacharelado	Atividades Rítmicas e Expressivas, Ginástica Geral, Ginástica Formativa, Ginástica Rítmica, Ginástica Artística I e Ginástica Artística II	Sim
UNISO	Universidade de Sorocaba	Licenciatura	Ginástica Escolar; Ritmo, Expressão e Dança na escola	Sim
UNITAU	Universidade de Taubaté	Licenciatura	Atividades Rítmicas e Dança, Fundamentos da Ginástica Artística; Fundamentos da Ginástica Rítmica; Estudos Avançados em Ginástica Artística	Não
UNIVAP	Universidade do Vale do Paraíba	Licenciatura e Bacharelado	Ginástica Artística; Ginástica Geral; Ginástica Rítmica Desportiva	Sim
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista	Licenciatura e Bacharelado	Fundamentos da Ginástica Geral, Atividades Rítmicas e Expressivas	Sim
USJT	Universidade São Judas Tadeu	Licenciatura e Bacharelado	Dança e Atividades Rítmicas; Ginástica Geral e Ginástica Artística	Não
UnG	Universidade de Guarulhos	Licenciatura e Bacharelado	Atividades Rítmicas; Ginástica; Ginástica Artística	Sim

Em cada uma dessas Universidades foi escolhido um docente atuante no curso de licenciatura em EF que atenda aos seguintes critérios:

- atuar na instituição há pelo menos um ano;
- atuar na instituição com dedicação mínima de 20 horas;
- atuar como docente no ensino superior há pelo menos 2 anos;
- atuar com pelo menos uma disciplina relativa à ginástica representada pela Federação Internacional de Ginástica/FIG (Ginástica Artística Feminina, Ginástica Artística Masculina, Ginástica Rítmica, Ginástica Para Todos, Ginástica Acrobática, Ginástica de Trampolim, Ginástica Aeróbica).

Após contatos e permissões, realizamos as entrevistas com 14 docentes, sendo 2 deles atuantes em Universidade Pública e 12 de Universidades Particulares. Destes, 2 docentes possuem a titulação de especialista, 6 de mestrado *strictu sensu*, 1 mestrando, 2 de doutorado, 2 doutorandos e apenas 1 no nível de pós-doutorado. A identificação dos docentes foi organizada pela letra D e posteriormente um número por ordem de entrevistas realizadas.

Quando questionados sobre a experiência anterior com ginástica, observamos as seguintes características:

- Experiência no ensino superior com ginástica: cinco docentes possuem experiência em disciplinas de ginástica desde o início da carreira de docente do ensino superior; oito docentes possuem experiência $\geq$ cinco anos; seis possuem experiência $\leq$ 5 anos.
- Experiência de ginástica fora da docência no ensino superior: sete docentes trabalharam de alguma maneira com as ginásticas do programa da FIG; dois docentes com a ginástica de academia, um docente com a dança e quatro docentes não possuíam nenhuma experiência na área antes de trabalhá-la no ES.

Compreendemos que a experiência anterior na área não é situação *sine qua non* para a atuação no ensino superior, no entanto, sabemos que a vivência com alguma modalidade pode indicar maiores possibilidades de alusão às situações cotidianas, situações-problemas e melhor compreensão do esporte de uma maneira geral. No entanto, esse conhecimento também poderá ser adquirido através de cursos, capacitação e busca do próprio docente quando este começar a atuar em alguma disciplina da qual não possuía conhecimento prévio. Para Souza (2008, p. 3),

as experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao longo de sua trajetória, traduzidos em processos formativos, constituem-se num *habitus*, em uma forma do professor ser e agir no mundo e na sua prática profissional. Nesta perspectiva, o conceito de formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida profissional. Por isso a formação não se conclui, ela é permanente.

As experiências vividas antes, durante ou após a formação acadêmica influenciarão a maneira de como estes atuarão, afinal, "um professor tem uma história de vida, é um ator social. Tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem", ou mesmo, tenham se inserido (TARDIF, 2000, p. 15). Além disso, experiências na área exercem um papel de filtro, ou seja, avalia e julga saberes adquiridos nos processos de formação inicial e continuada.

A ampliação do conhecimento do docente universitário e, por sua vez, a formação do futuro licenciado, perpassa também o tripé da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Em relação a isso, ficamos um pouco preocupados. O nosso interesse em abarcar docentes desta instituição de ensino - Universidade - fora por acreditarmos que este local é privilegiado no que concerne a ampla formação, pois dela espera-se que o tripé seja efetivo.

Dentre os docentes pesquisados, apenas três deles possuem projetos de extensão na área de ginástica, sendo que dois destes, também em áreas afins, como dança e circo. Dois docentes possuem projetos em áreas não relacionadas e oito não realizam nenhum projeto.

Quando indagados sobre os motivos pela não implantação desses tipos de projetos, os docentes D1 e D3, ambos de instituições particulares indagaram que essas atividades ficam restritas a alguns professores que possuem *pró-labore* para o desenvolvimento das mesmas. Os docentes D12 e D13 acrescentam que não recebem apoio da instituição para desenvolverem projetos de extensão e, de forma voluntária, atuam nessa linha, mas com medo e receio de que algo possa vir a acontecer com os participantes (como alguma queda, torção de articulações, típicas de práticas esportivas) e, por isso, pensam em encerrar as atividades.

O docente D8 também apresenta a localização da Universidade como um empecilho para os trabalhos de extensão e o fato da logística de transporte de material até o público que poderia participar de projetos como barreira para efetivar essa prática. Para o docente D6, a dificuldade está no perfil dos alunos, pois a maioria destes trabalha durante o dia todo e no período noturno está na faculdade, portanto, não possui tempo para se dedicar a atividades extras ao ensino (sala de aula).

Esses dados corroboram com os estudos de Lima (2010), cujo objetivo fora traçar um perfil da formação e atuação de sete professores de Cursos de Educação Física da Região Metropolitana de Campinas que ministravam (e ainda ministram) disciplinas de ginástica. Dentre as constatações, indicou que apenas um docente realizava trabalhos com a extensão no qual os demais justificaram a não realização da extensão devido à falta de tempo, falta de estímulo para tal projeto nas universidades particulares e falta de interesse pelo fato da ginástica não ser a principal área de atuação do docente.

Essas dificuldades também confirmam os dados relativos a pesquisas relacionadas à ginástica realizadas nas universidades, ou seja, pouco. Nove docentes não realizam qualquer tipo de pesquisa na área de ginástica, quatro docentes realizam, sendo dois em nível de iniciação científica e apenas dois com projetos (um com órgão de fomento) e dois docentes realizam pesquisa na área em que desenvolvem o mestrado e doutorado que, por ora, não tem relação direta com as disciplinas gímnicas.

Em relação à participação em grupos de estudos e pesquisas na área, local em que acreditamos que as discussões, ampliações de leituras, conhecimentos, dentre outros, acontecem para a constante atualização e formação geral, apenas três docentes estão alocados em grupos de estudos na área e cadastrados no CNPQ. O restante não faz parte de grupo algum.

Um pouco mais amenizado, os eventos relativos à área de ginástica acontecem com a ajuda de sete docentes, dos quais em sua maioria, realizam festivais de ginástica, em que apresentações de ginástica são apresentadas à comunidade em geral.

Para nós, o ensino, a pesquisa e a extensão universitária são caminhos para ampliar, divulgar e melhor preparar os profissionais para o mercado de trabalho. Com relação à ginástica nas Universidades pesquisadas, observamos uma defasagem de possibilidades em ambientes externos à sala de aula.

O docente D2 possui projetos em todos esses campos, mas salienta que a Universidade não valoriza, especialmente, os projetos de extensão. Porém, o docente acrescenta que três ex-alunos da instituição passaram num concorrido concurso público para a área da ginástica, pois *“participaram dos nossos projetos de extensão muito, intensamente, fizeram estágio durante vários anos em clubes da cidade, participaram como voluntários, em competições, quer dizer, a soma de tudo isso é que permitiu eles passarem num concurso público”*, e, entender a importância desse trabalho é motivante para a continuidade do trabalho deste docente, mesmo com a não valorização pela instituição do qual faz parte.

No entanto, a pesquisa, a extensão, os grupos de estudos e os festivais devem ser elencados como meio de desenvolvimento da prática docente e de aprofundamento no campo teórico e de produção de conhecimento, como bem salienta Freire (2007, p. 26).

Entendemos que a universidade realiza um trabalho social, isto é, um trabalho compromissado com a sociedade. Não são os governos ou os grupos empresariais que financiam as universidades, mas a sociedade como um todo que o faz, e é ela que a universidade deve prestar contas em primeiro lugar; depois é que vem a prestação de contas com os órgãos de fomento, públicos ou particulares. Antes de tudo, portanto, as produções universitárias devem ser publicadas, sendo que essas publicações podem ser realizadas de várias formas. Entendemos que publicar é tornar pública alguma coisa. No caso da universidade, trata-se de tornar públicos seus trabalhos. Fazer extensão é, de certa forma, uma maneira de levar ao público uma produção. Habitualmente esse trabalho de extensão consiste em praticar em outro ambiente, que não o universitário, uma determinada produção acadêmica, de modo que um outro público, que não o acadêmico, pode beneficiar-se dela.

As atividades fora da sala de aula, formais ou informais, permitem a imediata dialética teoria e prática e deveriam ser fortemente influenciadas pelas Universidades. O foco

do presente estudo não é a discutir esse tripé, mas, sem dúvida, ficamos intrigadas ao perceber as pouca atuação dos docentes nesses setores.

Com relação às disciplinas ministradas pelos docentes, percebemos que a maioria trabalha com aquelas relacionadas às ginásticas, como também, atividades rítmicas e dança. Estas duas últimas possuem relação intrínseca com a área da ginástica, como pode ser observada no tópico sobre a modalidade, afinal, em seu cerne histórico, ela advém de exercícios ritmados, muitas das vezes com músicas (calistenia) e, em conjunto com teóricos da dança, contribuiu, por exemplo, para a consolidação da ginástica rítmica. No entanto, oito docentes ministram outras disciplinas, sendo três deles atuantes em disciplinas de modalidades e/ou conhecimento específico (futsal, atletismo, lazer e recreação, por exemplo) e cinco em disciplinas de conhecimento geral (estágio, metodologia científica, aprendizagem motora, por exemplo).

Em relação a esta temática, destacamos que o docente D1 não se sente à vontade com a variedade de disciplinas que ministra no ensino superior. Devido à necessidade em atender demandas das Universidades particulares, o docente alega que *“acaba pegando um pouquinho de tudo (D1)”*, pois às vezes o corpo docente precisa ser diminuído e as disciplinas divididas por aqueles que ficam na instituição: *“a cada semestre nós, ficamos sempre naquela situação de, ‘quantas aulas nós vamos ter?’, ‘se nós vamos continuar’, enfim, aquela balança, aquela gangorra que todo corpo docente em toda Universidade tem, passa (...) a cada semestre existem demissões, é, não existem contratações, então as disciplinas acabam sendo remanejadas pelos próprios docentes (D1)”*.

Além disso, por trabalharem com horas/aulas no ambiente de sala de aula e a necessidade de ampliar o salário, os docentes optam por trabalhar, inclusive, com disciplinas que não conhecem muito, o que acaba gerando um conflito interno no professor: *“porque o professor fica sobrecarregado das disciplinas que por vezes ele não tem a capacidade, eu não diria a capacidade, mas a segurança, de você tá ali trabalhando com aquela disciplina independente de como a gente lida com as outras, é sempre uma situação de que algum aluno, alguns alunos vão questionar, vão te policiar ou vão reclamar e eu percebo isso demais, os alunos, é, acabam de alguma forma deixando isso escapar” (D1)*.

Para facilitar a visualização das atividades exercidas pelos docentes entrevistados, organizamos as quatro tabelas a seguir, cuja temática perpassa o perfil dos sujeitos entrevistados.

Quadro 2 - Formação Profissional dos Docentes Entrevistados (ano de graduação e área de estudo)

	Formação Básica	Lato Sensu	Stricto Sensu
D1	1992- Educação Física e Técnicas Desportivas	1997- Treinamento Desportivo 1999- Atividade Física, Saúde e Envelhecimento	-----
D2	1997- Licenciatura Plena em EF	-----	2000- Mestrado em EF 2004- Doutorado em EF 2011- Pós-Doutorado em EF
D3	1989- Licenciatura Plena em EF	2000- Ginástica Geral 2000- Fisiologia do Esforço	2003- Mestrado em EF
D4	1996- Licenciatura Plena em EF	-----	2003- Mestrado em EF 2009- Doutorado em EF
D5	1996- Graduação em EF	-----	2004- Mestrado em EF (andamento)- Doutorado em Educação
D6	1990- Graduação em EF	- Treinamento Desportivo	-----
D7	1983- Graduação em EF	-----	2007- Mestrado em EF
D8	1991- Graduação em EF	1998- Treinamento Esportivo	2003- Mestrado em Ciências Biológicas 2004- Mestrado em Educação 2010- Doutorado em Engenharia Biomédica
D9	1998- Licenciatura Plena em EF	2007- Fisiologia do Exercício	2010- Mestrado em Educação
D10	2003- Licenciatura em EF	2007- Ginástica Rítmica	2007- Mestrado em EF
D11	1983- Pedagogia 1984- Graduação em EF	1999- Dança	2007- Mestrado em Educação
D12	2005- Graduação em EF	-----	2010- Mestrado em EF
D13	1991- Graduação em EF	1996- Didática do Magistério Superior 2010- Dança e Consciência Corporal	-----
D14	1988- Graduação em EF	1990- Atividades em Academia 1990- Técnicas Desportivas à Ginástica Olímpica 1997- Educação Física Escolar 1997- Ginástica Especial Corretiva	(andamento): Mestrado em Engenharia Biomédica

Quadro 3 - Tempo de Experiência no Ensino Superior e em Ginástica dos Docentes Entrevistados
(Referência: dez/2011)

	Experiência no ES (anos)	Experiência com disciplina de Ginástica (anos)	Experiência no ES com Ginástica na Instituição pesquisada (anos)	Experiência Anterior ao ES com Ginástica
D1	12	12	12	20 anos como professor de academia, coordenador de academia
D2	08	08	05	Atleta, árbitro e técnico de ginástica artística, coordenador de grupo de ginástica geral, membro de grupo de ginástica geral
D3	10	10	03	21 anos como professor de academia, participou de competições de ginástica aeróbica, fez ballet quando criança e adolescente (diz que contribuiu muito para o trabalho com a ginástica rítmica)
D4	09	09	1,5	Foi ginasta dos 8 aos 20 anos e professor de ginástica artística desde os 15 anos, coordenou projetos de ginástica artística e rítmica extracurricular, é árbitro internacional de ginástica artística, foi membro de um grupo de ginástica geral e participou de projetos de extensão na área quando na graduação
D5	11	11	02	Foi ginasta de ginástica rítmica e artística por 16 anos, participou de grupo de ginástica geral por 15 anos, trabalhou por 20 anos com ginástica artística e rítmica extracurricular, trabalhou em academia com tecido acrobático e ginástica artística, foi técnico de uma equipe de ginástica rítmica por 11 anos
D6	08	08	06	É treinador de ginástica artística há mais de 20 anos
D7	09	09	09	Trabalhou com iniciação e treinamento de alto nível por 14 anos seguidos
D8	10	10	10	Praticante de ginástica de academia e dança
D9	02	02	0,5	Não
D10	05	05	04	Praticou ginástica rítmica por 9 anos, foi técnica de ginástica rítmica por 5 anos e foi árbitra da modalidade em campeonatos municipais
D11	08	08	08	Não
D12	04	04	04	Não
D13	13	13	13	Foi dançarina, o que ajudou em questões relativas ao ritmo, musicalidade e etc
D14	21	21	21	Não

Quadro 4 - Carga horária de trabalho e disciplinas ministrada na instituição pesquisada pelos sujeitos da pesquisa

	CH de trabalho Total (semanal)	CH de trabalho na Instituição Pesquisada (semanal)	Disciplinas Ministradas
D1	40 h	20 h	Ginástica Artística I e II, Atletismo, Ginástica Formativa, Ginástica de Academia, Treinamento Personalizado, Cultura Corporal do Movimento Humano
D2	40 h	DE	Fundamentos das Ginásticas, Ginástica Artística, Aprofundamento em Ginástica Artística, Aprofundamento em Ginástica Rítmica, Ginásticas Competitivas, Estudos em Ginástica
D3	21 h	18 h	Dança, Ginástica Rítmica, Estágio Supervisionado II, Movimentos Gímnicos de Academia
D4	40 h	DE	Ginástica Artística, Ginástica II, Possibilidades da Ginástica na Escola para Educação Física e Pedagogia
D5	48 h	16 h	Ginástica Artística, Treinamento em Ginástica Artística
D6	50 h	10 h	Ginástica Geral e Ginástica Artística
D7	23 h	23 h	Crescimento e Desenvolvimento II, Teoria e Prática da Ginástica Artística I e II
D8	40 h	DE	Ginástica, Metodologia da Pesquisa Científica, Fisiologia do Esforço, Dança
D9	40 h	8 h	Ginástica Escolar, Educação Física Adaptada, Pedagogia do Movimento do Futsal, Educação Física e Qualidade de Vida na Escola, Vivências Corporais
D10	29 h	29 h	Ginástica e Atividades Rítmicas
D11	27 h	16 h	Step, Pilates, Dança de Salão, Jazz, Atividades Rítmicas, Ginástica Geral, Gestão Esportiva, Atividades de Academia, Portadores de Necessidades Especiais
D12	24 h	16 h	Lazer e Recreação, Ginástica Artística, Ginástica de Academia, Atividades Rítmicas, Ginástica Geral
D13	16 h	16 h	Dança, Ginástica de Academia, Ginástica Geral e Ginástica Artística
D14	16 h	16 h	Ginástica, Aprendizagem Motora e Biomecânica

*Os professores DE (Dedicação Exclusiva, possuem hora dedicada á mesma Universidade e devem atender ao ensino/pesquisa e extensão). O restante possui a carga horária completa somente em sala de aula.

Quadro 5 - Projetos, Grupos de Pesquisa e Eventos na área desenvolvidos pelos docentes pesquisados

	Projetos de extensão	Projetos de Pesquisa	Grupo de estudos em Ginástica	Eventos na área de Ginástica
D1	Não	Não	Não	Relacionada à Academia e não organizada pela Universidade
D2	Sim. Ginástica Acrobática, Ginástica Rítmica para criança, Ginástica Geral, Rope Skipping, Roda Alemã, Circo	Sim, com financiamento	Sim	Festival Semestral, Ginástica Geral, Ginástica Artística e Ginástica Rítmica
D3	Não	Não	Não	Festival Anual
D4	Sim. Atividades Ginásticas, Ginástica Artística, Ginástica Geral	Sim, ainda sem financiamento	Sim	Festival Anual, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica
D5	Não. Mas na Universidade tem um Grupo de Ginástica Geral coordenado por outro professor	Não	Sim	Dias Especiais com contato direto com crianças
D6	Não	Não	Não	Campeonato Interno
D7	Não	Sim, iniciação científica de alunos	Não	Campeonato Interno; dias especiais com contato direto com crianças
D8	Não	Não	Não na área	-----
D9	Sim. Mas de esportes em geral	Não	Não	-----
D10	Sim. Ginástica e Dança	Sim, sem financiamento	Não	-----
D11	Sim. Companhia de Dança da Universidade, Dança para Cegos, Dança de Salão para Universitários, Ballet Clássico	Não na Ginástica, tem na dança	Não	Festival Semestral
D12	Não	Não	Não	-----
D13	Não	Não	Não	-----
D14	Sim. Mas é de Ginástica Laboral	Sim, o desenvolvimento do próprio mestrado	Não	-----

1.2.1.3 Procedimento de coleta de dados

Os sujeitos da pesquisa foram contatados, inicialmente via correio eletrônico e, quando necessário, também via correio físico e telefonema, por meio dos quais foi esclarecida a procedência do projeto e realizado o convite à participação voluntária na mesma.

Quando aceito, fora marcado o local, data e hora para a realização da entrevista. Lembramos que a qualquer momento o sujeito participante poderia desistir do processo da pesquisa.

Com o conhecimento e a autorização do sujeito, a entrevista foi realizada e gravada na íntegra após a anuência e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de cada um.

1.2.2. A análise dos dados: a análise de conteúdo

A análise é definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

A Análise de Conteúdo é um método sistematicamente utilizado na pesquisa qualitativa desde meados da década de 1950. Foi através da elaboração de seus conceitos fundamentais e da sistematização técnica de seu emprego pela obra de Laurence Bardin (1977) que esta metodologia expandiu-se e foi ganhando adeptos.

Os domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo podem ser classificados em: linguístico (Escrito ou Oral), icônico (sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes e etc.) e relativo a outros códigos semióticos (música, comportamentos, sinais patológicos, etc.). Nestes domínios podemos implicar a comunicação com quantidades diferentes de pessoas: uma pessoa (monólogo), comunicação dual (diálogo), grupo restrito ou comunicação de massa. Nosso trabalho focará na linguagem oral de comunicação dual.

Essa análise consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variantes inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2010, p. 44).

Como proposta de procedimento metodológico, a Análise de Conteúdo predomina na abordagem voltada à atividade do indivíduo, criador de seu conhecimento com base em suas experiências pessoais, sociais e em seus valores. Esta proposta recupera o caráter histórico de cada realidade individual, além de assentar-se, também, nos pressupostos de uma concepção do dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

A análise de conteúdo pode ser estruturada de diferentes maneiras, tais quais:

1. análise temática: quando dividimos o texto em alguns temas principais (que se poderá aperfeiçoar, eventualmente, em subtemas se o desejarmos);
2. características associadas ao tema central: quando nos concentramos mais ao tema geral de investigação;
3. análise sequencial: quando a entrevista é dividida em sequências, ou seja, “critérios semânticos (organização da sequência em torno de um tema dominante), mas também estilísticos (ruptura de ritmos, operadores gramaticais)” (BARDIN, 2010, p.97);
4. análise das oposições: quando dois universos opostos defrontam-se no discurso;
5. análise da enunciação: no qual podemos observar:
  - a) “a evolução do estilo (comprimento, conclusão ou não das frases, nível de correcção ou de familiaridade da linguagem) em função do conteúdo abordado pelo locutor” (BARDIN, 2010, p.101). A autora esclarece que “esta variação estilística fornece uma luz diferente sobre o modo como o entrevistado *sente* aquilo que exprime” (op.cit., p.101, grifo da autora);
  - b) a alternância do uso do ‘nós’, do ‘isso’ (colocação a distância, generalização) e do ‘eu’, ‘mim’ (reaproximação, investimento pessoal).

No presente estudo, focalizamos na modalidade temática, cuja asserção sobre determinado assunto, pode ser representada por uma simples sentença, um conjunto delas ou um parágrafo. Incorpora, também, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito, e envolve não apenas componentes racionais, mas também, ideológicos, afetivos e emocionais. Por meio dessa modalidade, podemos obter um grande número de respostas permeadas por diferentes significados (BARDIN, 2010).

A técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin compreende três etapas, a saber:

- 1) Pré-Análise: realiza-se a transcrição integral das entrevistas, ou seja, os dados são organizados fisicamente e “tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das

operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2010, p.121). É realizada a primeira leitura do material (leitura flutuante) e pode ser o momento em que surgem as primeiras impressões e hipóteses para as discussões seguintes.

Para a autora, esta primeira fase constitui, geralmente, três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

- 2) Exploração do Material: realiza-se a codificação dos dados. Na análise de conteúdo, essa codificação “corresponde a uma transformação efectuada segundo regras precisas dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir como índices” (BARDIN, 2010, p.129).

Essa codificação permite a organização do texto em categorias. Para Bardin (2010), as categorias pretendem “tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou não) de itens de sentido” (p.38). A autora destaca também que as categorias são “espécies de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos na mensagem” (p.39).

Sob um título genérico, um grupo de elementos comuns é agrupado e comporta as seguintes etapas: a) “o inventário, ou seja, isolar os elementos; e b) a classificação, ou seja, repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa categorização às mensagens” (BARDIN, 2010, p.146).

As categorias, por sua vez, são organizadas em unidades de registro e contexto:

- a. Unidades de Registro (UR): segmento de conteúdo para a categorização e a contagem frequencial, se for o caso. No nosso estudo, a unidade de registro a ser adotada será o ‘tema’, definido como “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto” (BARDIN, 2001, p.14). Ressaltamos que a contagem frequencial não se caracterizará como condição essencial, pois os extremos serão considerados e poderão incitar discussão significativa com a literatura.

- b. Unidades de Contexto (UC): segmentos do texto ou mensagem que confirmam as unidades de registro que, no caso, serão uma palavra, um conjunto de palavras, uma frase, algumas frases ou um parágrafo.

No apêndice I, encontramos o termo de consentimento livre e esclarecido e no anexo III, o roteiro elaborado para a realização das entrevistas posteriormente analisadas.

2 BASES EPISTEMOLÓGICAS: POR UM NOVO PARADIGMA PARA PENSAR A CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Utopia: “Ela está no horizonte (...) - me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar”

(GALEANO, 1994).

Não é nossa intenção e tampouco de nosso alcance definir o que é ciência. Chalmers (1993) já dizia que tal fato é arrogante e enganador, pois ainda não é possível estabelecer ou defender caracterização tão geral de ciência. O que tentamos mostrar aqui são pressupostos para o entendimento de um novo paradigma de ciência que balizará novas maneiras de visualizar a educação e, por sua vez, nos dar sustentação a uma atuação docente mais promissora à formação de um profissional mais preparado para as vicissitudes do trabalho.

A ciência, como vista atualmente, fora se organizando e desenvolvendo em conjunto com as transformações culturais, sociais, e visões de mundos que foram mutuamente se influenciando e jamais cessaram de mudar.

Para a constituição e a consolidação de uma teoria científica é primordial que exista um paradigma que balize seu caminho, sendo este “[...] um princípio de distinções/ligações/oposições fundamentais entre algumas noções mestras que comandam e controlam o pensamento, isto é, a constituição das teorias e a produção dos discursos” (MORIN, 1986, p.76).

O paradigma, segundo Capra (1982) representa a totalidade de pensamentos, percepções e valores que moldam uma dada visão da realidade, base do modo como a realidade se organiza, como, por exemplo, certa comunidade científica. Estes permitem que focalizemos ou concentremos nossa atenção em determinadas ações, reações, interesses e percepções e, portanto, “funcionam como filtros que selecionam o que percebemos e reconhecemos e que nos levam a recusar e distorcer os dados que não combinam com as expectativas por eles criadas” (VASCONCELLOS, 2002, p. 30).

Chalmers (1993, p.124) salienta que um paradigma deve compor “suposições teóricas gerais e de leis e técnicas para a sua aplicação, adotadas por uma comunidade científica específica”, e ainda, que as mudanças e revoluções científicas acontecem quando uma crise se instala, ou seja, quando o paradigma é abalado por outro que atrai maior adesão. Assim, as

crises trazem à tona a necessária “mudança de paradigmas que requer uma expansão não apenas de nossas percepções e maneiras de pensar, mas também de nossos valores” (CAPRA, 2001, p. 27).

As crises possuem uma importância ímpar e é condição para a transformação, pois a crise organizacional se manifesta como uma ruptura do equilíbrio sistêmico existente e, ao mesmo tempo, representa uma transição organizacional para um novo equilíbrio (CAPRA, 2001, p. 52).

Neste sentido, a Ciência não vive somente de triunfos, vitórias e conquistas. Chalmers (1993) afirma que a ciência começa com problemas que passam a ser questionados e respostas são buscadas para suas soluções. Quando um paradigma é demasiadamente criticado e entra em crise, cria-se uma multiplicação de ideias de como essa tensão pode ser superada. Este momento traz em si muita desconfiança, irritação, confusão e inquietação, mas também, e principalmente, muito enriquecimento no qual o novo paradigma transfigura também um novo olhar para o mundo.

Vasconcellos (2002) apresenta, por exemplo, o pressuposto da estabilidade do mundo como o paradigma da física clássica, ou seja, o da determinação, previsibilidade e controlabilidade. Os objetivos da ciência e do cientista, sob esse ponto de vista, seriam o de explicar, prever e controlar o mundo por meio de estudo experimental dos fenômenos em ambiente artificial (laboratórios), de forma a controlar as variáveis envolvidas (experimentação). Esses ideais perpassaram, então, as organizações políticas e sociais, por exemplo.

E, se a ciência se redefine, redefine-se também a educação. Com o advento das novas tecnologias e globalização, acessar as informações leva apenas minutos. Através dos meios digitais podemos encontrar informações sobre quaisquer assuntos. Qual seria então, a função do docente universitário? Afinal, se seu objetivo é passar informação para futuros profissionais, podemos ousar dizer que as redes de informática já o fazem.

Na contemporaneidade, emergem novas propostas paradigmáticas que abrem caminho para a discussão da ideia de interdependência e das relações como essência de todas as coisas vivas, ou seja, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar, construir conhecimentos que efetivem resoluções da prática.

Baseado nos estudos de Vasconcellos (2002, p. 101), podemos considerar três importantes paradigmas que balizam a ciência tradicional, mas que estão sendo substituídos na ciência:

1. Paradigma da simplicidade para a complexidade: contextualizar os fenômenos e reconhecer as causalidades recursivas, perceber as inter-relações de fato existentes no universo.
2. Paradigma da estabilidade para o da instabilidade: o mundo está em constante transformação, há imprevisibilidade de alguns acontecimentos, não existe controle de fatos, o mundo acontece a todo instante.
3. Paradigma da objetividade para o da intersubjetividade: não existe uma realidade independente de um observador, e ainda, o conhecimento científico é construído socialmente.

Como consequência dos paradigmas clássicos apresentados anteriormente, ocorre uma educação que nos força a escolher entre o certo e o errado, entre o bom e o mau, ao invés de desenvolver argumentos de que ambos podem ser complementares, ou seja, uma educação que inclui ambiguidades e incertezas.

O ensino clássico passa a impressão de lidar com as verdades absolutas, impedindo uma compreensão mais abrangente do mundo, conformando o pensamento ao que aí está exposto, há a previsão e a predição dos acontecimentos do mundo.

Sobretudo, pautada numa visão mecanicista, a educação se conforma e se fecha em argumentos verdadeiros e indiscutíveis. Logo, a lógica mecânica (cartesiana), na qual a ênfase é dada pela realização de tarefas mecânicas em detrimento do desenvolvimento de potencialidades.

Assim, a mudança de paradigmas na ciência e, por sua vez, também, na educação (no caso de nosso estudo, nas Universidades através da atuação docente), deve projetar-se para um melhor entendimento da complexidade do mundo.

Adotamos nesta tese, a compreensão da Teoria da Complexidade (TC) e seus paradigmas como balizadores para a compreensão e análise da atuação dos docentes no que diz respeito às suas propostas metodológicas, sistemas de avaliação, função docente, dentre outros.

A TC aqui é apresentada pelas obras de Edgar Morin, visto que ele a defende com aportes na Educação, o que nos facilita estabelecer pontes com a atuação docente e a Educação Física.

2.1 A teoria da complexidade: bases epistemológicas

2.1.1 A complexidade

Só podemos pensar em mudanças nas nossas atitudes, valores e premissas quando mudamos os nossos paradigmas, pois, estes focam nossos olhares para a forma como lidamos não só com a educação, mas com tudo o que concerne à vida, como a economia, a política e a tecnologia. Apesar de uma relação ainda romântica com a ciência da complexidade e suas influências concretas nos setores da sociedade (WHITEHEAD, 1967), não podemos negar que a mudança paradigmática está em pleno curso (THIESEN, 2008).

No fim do século XX, a tendência era suscitar o paradigma inovador como aquele emergente ou sistêmico, referenciando-se, por exemplo, em Capra (1997) e Boaventura Santos (1997). Na obra “As Conexões Ocultas” (2002), Capra passa a apresentar a denominação “paradigma da complexidade”, no qual propõe um conceito que integra as dimensões biológica, cognitiva e social do ser humano, com o objetivo de enfrentar, de maneira coerente e sistêmica, as questões críticas de nossa sociedade.

Em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio da globalidade do século XXI, os conceitos da Teoria da Complexidade contrapõem-se, sobretudo, aos princípios cartesianos e à dicotomia das dualidades.

Iniciamos nossa discussão esclarecendo que complexidade não é sinônimo de complicação. Esta primeira permite, mesmo após um grande esforço, chegarmos a um fim. A complicação diz respeito ao que nos escapa, das articulações existentes entre os estudos, que por muitas vezes ficam separados, isolados e até mesmo reduzidos a um ou outro fator.

A complexidade também não é sinônimo de completude, pois, ao tratar da realidade, é preciso termos clareza de que ela é sempre inacabada e incompleta. A complexidade não visa ir contra a incompletude, mas a mutilação de algum aspecto da vida humana (MORIN, 2001; 2000; 1986; ASSMANN, 1998).

O termo nasce da palavra *complexus*, aquilo que é tecido junto, a inseparabilidade entre ordem, desordem e organização, termos que explicaremos mais adiante.

De certa forma, ao superar a Teoria dos Sistemas, na Teoria da Complexidade busca-se não “isolar totalmente um fenômeno para compreendê-lo. Ao contrário, a necessidade de ligá-lo às suas articulações naturais” (MORIN, 1986, p.57), ou seja, “o conhecimento simplificador ignorava o problema de seus próprios limites (...). O conhecimento complexo,

verdadeiro nesse sentido precisa reconhecer permanentemente o problema dos limites e buracos negros do conhecimento” (p.167).

O primeiro grande passo da complexidade é o de revelar que não somente a parte está no todo, mas que o todo encontra-se também nas partes.

Isso quer dizer que não podemos mais considerar um sistema complexo segundo a alternativa do reducionismo (que quer compreender o todo partindo só das qualidades das partes) ou do “holismo”, que não é menos simplificador e que negligencia as partes para compreender o todo. Pascal já dizia: Só posso compreender um todo se conheço, especificamente, as partes, mas só posso compreender as partes se conhecer o todo (MORIN, 2000, p. 181).

Portanto, a TC evidencia que a simplificação dificulta a visão do todo, do entorno das situações e que, para contextualizar o objeto ou o problema, devemos realizar uma ampliação do foco, que nos levará a analisar sistemas mais amplos.

É por essa razão que a complexidade visa ir contra a mutilação e não contra a incompletude. O ideal é permitir as “articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento” (...), por exemplo:

Se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante (MORIN, 2000, p. 176).

A incerteza é vista, então, com bons olhos, pois nos liberta da ilusão e nos faz acordar da crença de que sabemos tudo e entendemos de tudo, pois passamos a ter consciência de nossa incompetência e ignorância. “E, assim, tanto as ignorâncias como os reconhecimentos provenientes do progresso científico trazem um esclarecimento insubstituível aos problemas fundamentais ditos filósofos” (MORIN, 2000, p. 24).

E este é um dos princípios do pensamento complexo. O de viver na incerteza sem tê-la como inimiga e, sim, tolerá-la e, acima de tudo, dialogando com esta:

[...] Sabemos que a incerteza, o medo do risco, o aparecimento das contradições nos paralisam e nos deixam impotentes. Mas sabemos também que uma ação é inconcebível sem o risco. A incerteza e a contradição nos incitam a apostar. Apostar é agir; agir é apostar (MORIN, 1986, p. 304).

No pensamento complexo temos, também, o “Princípio de Entropia”, no qual uma teoria deve manter trocas e comunicações que a atualizam a todo o momento, pois

o tempo traz consigo degradação, corrupção, desintegração, dispersão (...) Isso significa que um sistema de ideias deve lutar contra a degradação, mantendo as trocas/comunicações que o alimentam, defendendo imunologicamente sua própria integridade e eventualmente imobilizando-se e congelando-se para manter sua coerência. Isso significa igualmente que o tempo desune a ideia e o real... (MORIN, 1986, p. 149).

Este princípio é ainda alimentado pelo “Princípio da Ecologia”, pois, se tem que em toda ação há uma inter-retro-alimentação que, muitas vezes, não controlamos, nem sempre percebemos, mas que interfere na complexidade dos fenômenos e, portanto, devemos estar o tempo todo nos atentando a estes.

Parece óbvio que o diálogo entre os pesquisadores, as disciplinas e os fenômenos é imprescindível e, portanto, a TC é contra a hiperespecialização, “a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte” (MORIN, 2001b, p.13).

O conhecimento de duas áreas, aparentemente distintas, pode se articular e auxiliar na solução de um problema comum em um jogo. É o caso do treinador esportivo e do psicólogo. Ambos têm interesse em preparar melhor o atleta a fim de potencializar os melhores resultados como as situações imprevisíveis do jogo, em que podem trabalhar situações de comportamento de garra, não-desistência, não-intimidação e persistência quando este jogador estiver sobre pressão da torcida adversária de um estádio inteiro. Para diferenciar e proporcionar autonomia suficiente para cada disciplina será “preciso aprender a conhecer, ou seja, a separar e unir, analisar e sintetizar, ao mesmo tempo. Daí em diante, seria possível aprender a considerar as coisas e as causas” (MORIN, 2001b, p. 76).

Como Teoria Científica, o pensamento complexo possui dois desafios que devem ser superados, conforme cita Morin (2001, p.14):

- 1) O desafio da globalidade, isto é, a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre um saber fragmentado em elementos desconjuntados e compartimentados nas disciplinas de um lado e, de outro, entre as realidades multidimensionais, globais, transnacionais, planetários e os problemas cada vez mais transversais, polidisciplinares e até mesmo transdisciplinares.
- 2) A não-pertinência, portanto, de nosso modo de conhecimento e de ensino, que nos leva a separar (os objetos de seu meio, as disciplinas umas das outras) e não reunir aquilo que, entretanto, faz parte de um ‘mesmo tecido’.

Assim, trazemos à tona a necessidade de um pensamento no qual o todo depende das partes e as partes dependem do todo, os fenômenos são multidimensionais, as realidades são conflituosas e as diferenças são respeitadas.

Há, portanto, o reconhecimento das particularidades das diversas naturezas, dos antagonismos entre elas, das possíveis lógicas diferentes de articulações e, então, a dissolução entre as competências desde que haja princípio organizador e federativo para guiá-las corretamente. Deste modo, o conhecimento complexo passa a ser multidimensional, aquele que respeita todas as dimensões, quer seja a biológica, a social, a cultural, o econômico, o psicológico, dentre outros; e, ainda, que esta multidimensionalidade “integre e desenvolva formalização e quantificação, mas não se restrinja a isso” (MORIN, 2000, p. 189).

Temos, pois o “Princípio da Disjunção-Conjunção”. Neste, as lógicas são distinguidas, afirmam-se as diferenças, mas não as separamos da problemática global da qual fazem parte. Procura-se articular uma às outras frente a uma lógica superior que as integra sem reduzir as especificidades.

Para compreender melhor este princípio devemos nos atentar ao termo dialógico:

[...] quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade: daí vem a ideia “unidualidade” que propus para certos casos; desse modo, o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo (MORIN, 2000, p. 189).

Usando a metáfora da “cabeça bem feita”, Morin acredita que mais interessante do que acumular saberes e conhecimentos é o de poder colocar e tratar os problemas, ligando-os e dando-lhes sentido de existir. Pensar exige uma consciência reflexiva e autocrítica permanente.

Para tanto, espera-se que o ser humano seja capaz de organizar o conhecimento de forma que não abra as fronteiras entre as disciplinas, mas que as transforme, a fim de que seja possível enxergar e trabalhar uma com as outras. Morin (2001b, p.115) argumenta que,

[...] devemos ‘ecologizar’ as disciplinas, isto é, levar em conta tudo o que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o ‘metadisciplinar’; o termo ‘meta’ significando ultrapassar e conservar” (MORIN, 2001b, p.115).

Os estudos de Daolio (1994) nos permitem traçar um paralelo com a Educação Física. Observamos que esta área pautou-se, durante muito tempo, na oposição entre natureza

e cultura. Porém, o autor nos remete ao pensamento de que o ser humano é constituído de um todo biológico e cultural. Percebemos a interconexão e a abertura de uma ciência que se articula com a visão de corpo tão discutida, atualmente, na Educação Física, ou seja, a de um corpo que age no mundo como uma unidade, a de um ser humano que é corpo, em que suas ações são únicas e rodeadas pelas intencionalidades inseridas nas relações histórico-culturais.

Seguindo ainda os preceitos da complexidade chegamos à ideia do ser humano como um ser ativo e reflexivo. Ambos são fundamentais e se complementam, afinal, não podemos nos reduzir a indivíduos submetidos ao bombardeamento de estímulos que são absorvidos sem qualquer interferência pessoal. Somos, pois, seres que desejamos, de pulsão, e é por meio destas relações que nos reconhecemos, nos diferenciamos, nos constituímos e sentimos satisfação ou não destes desejos e pulsões.

Morin (2000) propõe que os pesquisadores e os teóricos transdisciplinem suas matérias, ou seja, permitam que esquemas cognitivos atravessem as disciplinas e seus conteúdos, e exercça a capacidade de desdobrar a ética da união e da solidariedade entre os humanos.

Assim, assumir a imprevisibilidade do futuro, com seus fluxos, suas desordens, instabilidades, crises, dúvidas, incertezas e então ter a pretensão da religação dos saberes e, por esta razão, realizar um imediato casamento entre o ‘mundo’ físico, biológico e cultural para que possamos chegar a uma ciência efetivamente complexa, pautada na sustentabilidade ecológica e pela completa dependência entre todos os seres vivos:

Atualmente, a complexidade começa a aparecer não como inimigo a ser eliminado, mas como desafio a ser enfatizado. A complexidade permanece ainda, com certeza, uma noção ampla, leve, que guarda a incapacidade de definir e de determinar. É por isso que se trata agora de reconhecer os traços constituídos do complexo, que não contém apenas diversidades, desordem, aleatoriedade, mas comporta, evidentemente também, suas leis, sua ordem, sua organização. Trata-se, enfim e, sobretudo, de transformar o conhecimento da complexidade em pensamento da complexidade (MORIN, 2000, p. 08).

O objetivo do conhecimento passa a ser, então, o da dialógica entre ordem e desordem e ao invés de tentar responder todas as questões que o mundo apresenta, dialogar com este o tempo todo, mesmo que caminhando sobre incertezas, buscando, ainda, um método

[...] que saiba distinguir, mas não separar e dissociar, e que saiba promover a comunicação do que é distinto. Precisamos de um método que respeite o caráter multidimensional da realidade antropológica, isto é, que não

escamoteie nem sua dimensão biológica, nem a dimensão do social, nem a do individual, isto é, que possa enfrentar as questões do sujeito e da autonomia (MORIN, 2000, p. 279).

O ensino passaria, dessa forma, a considerar como essencial

a arte de organizar seu próprio pensamento, de religar e, ao mesmo tempo, diferenciar-se. Trata-se de favorecer a aptidão natural do espírito humano a *contextualizar* e a *globalizar*, isto é, a relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto. Trata-se de fortificar a aptidão a interrogar e a ligar o saber à dúvida, de desenvolver a aptidão para integrar o saber particular em sua própria vida e não somente a um contexto global, a aptidão para colocar a si mesmo os problemas fundamentais de sua própria condição e de seu tempo (MORIN, 2001, p. 21).

A TC busca articular os diferentes modos de pensar e permitir a tessitura comum entre o que antes parecia oposto, tais como o sujeito e o objeto; a ordem e a desordem; a estabilidade e o movimento; o professor e o aluno. Compreendemos os principais paradigmas defendidos pela TC: a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, para, mais adiante, relacionarmos estes ideais com a educação e a atuação docente.

2.1.2. Disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar

O paradigma dominante nas ciências levou à divisão dos conhecimentos em disciplinas e até em subdisciplinas. Ao elaborarmos uma proposta educacional para a formação profissional, torna-se imprescindível o esforço para a amplitude global dos conhecimentos ou mesmo para o que chamaremos de síntese, ou seja, após adquirir um conhecimento específico, fazer um retorno para o todo e, então, entender o seu significado no mundo. Assim, o objetivo é entender melhor a relação entre o todo e as partes que constituem uma realidade (GOLDMAN, 1979).

A compreensão das premissas disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, permitirá defender a TC como norteadora dos paradigmas e a inter e transdisciplinaridade como um possível caminho para sua aplicação na construção do conhecimento. Destacamos, no entanto, que a noção de interação é bastante nova na história de nossa ciência (BIESTA, 2009).

2.1.2.1 Disciplinar

Segundo Almeida Filho (1997), a palavra “disciplinar” é de origem latina (*discipulus*) e inicialmente é usada para designar aquele que seguia um mestre (*magister*) em sua formação religiosa. Posteriormente, esse sentido ampliou-se para o domínio intelectual e artístico, e determinou os seguidores de uma escola ou grupo.

Então, o termo disciplina aparece para traduzir o ato de aprender, de instruir-se, e depois passa a referir-se a uma iniciação específica, uma doutrina, um método de ensino e, posteriormente, ao ensino-aprendizado em geral.

Quando surgem as primeiras Universidades, no século XIV, disciplina passou a significar um corpo de conhecimento que definia um conteúdo particular.

A palavra disciplina, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (FERREIRA, 2004, p. 689), possui o significado de: “ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar, etc)”; “relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor”; “qualquer ramo do conhecimento (artístico, científico, histórico, etc.)”.

Em outro dicionário (CARVALHO, 1945, p.399) constatamos que disciplina refere-se a: “qualquer ramo de conhecimento”; “relação de submissão de quem é ensinado para com aquele que ensina” e ainda, “obediência e autoridade. Casanova (2006) diz que o termo tem uma “relação direta” com a divisão do trabalho intelectual e, relacionando-se com o termo “faculdade”, aquele apresenta as divisões do saber na Universidade.

Santomé (1998) acrescenta que uma disciplina pode ser considerada como “uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão” (p.55) e diz respeito a um objeto de estudo, conceitos e métodos específicos. Notamos aqui um viés recortado da realidade, apenas uma parte de um determinado objeto ou fenômeno.

Enquanto verbo, o termo disciplina também envolve o ato de “disciplinar-se”. Assim, consideramos que este conceito está intimamente relacionado ao entendimento de autoridade e de fronteira bem estabelecida.

Ressaltamos também que o antônimo de disciplina é a indisciplina, ou seja, o “procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência, desordem, rebelião” (FERREIRA, 2004, p.1102). Porém, se procurarmos um antônimo para a produção de conhecimento, poderíamos considerar o termo interdisciplina, “comum a duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento” (op.cit. p.1124).

Sobre o assunto Muria (2009) e Boulding (citado por Casanova, 2006) nos alertam que romper com o trabalho “disciplinar” não é, portanto, realizar um trabalho indisciplinado ou pouco rigoroso, mas realizar o trabalho interconectado. Os autores salientam ainda a importância em mantermos a “disciplina intelectual” para que busquemos o rigor, a clareza e a exatidão do ato de fazer ciência.

O termo disciplina pode ser considerado sob dois enfoques: um relativo ao modo como o conhecimento é produzido (epistemológico) e outro, relativo à maneira como ele é organizado no ensino (pedagógico) (LÜCK, 2007). A autora cita Ander-Egg que defende que

disciplina é um conjunto de conhecimentos específicos, com características próprias, que tem como “elementos básicos a referência e o estudo de objectos de uma mesma natureza. É um conhecimento que permite ao homem uma visão ordenada, parcelada da realidade a partir de especificidades (op. cit., p. 38).

Thiesen (2008, p. 548) entende disciplina como o “espaço de organização, sistematização e socialização dos conhecimentos parciais produzidos no âmbito de uma ciência, para fins de ensino e pesquisa”.

Enquanto “sentido de ciência”, Japiassú (1976, p. 61) considera o termo como a “progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo...” que deverá “estabelecer e definir suas fronteiras constituintes...”, e “determinar seus objetos, seus métodos, seus conceitos e teorias”. A compartimentalização do conhecimento aparece em nome da exigência metodológica em demarcar cada objeto particular, tornando-o propriedade particular desta ou daquela disciplina.

É devido ao “enfoque epistemológico disciplinar que actualmente a humanidade possui um verdadeiro mosaico constituído de um acervo de conhecimento deslumbrante e estonteante dada a sua diversidade” (LÜCK, 2007, p.38).

Seguindo os estudos de Santomé (1998), observamos que desde o início do século XIX, devido à transformação social causada pela industrialização e pelo fortalecimento do capitalismo, a diferenciação do conhecimento em inúmeras disciplinas, foi consequência da divisão de trabalho dentro do processo de produção.

Importante destacar que as disciplinas no âmbito acadêmico estão em constante transformação por causa das “contingências que modelam e condicionam a mentalidade e os ideais dos homens e mulheres que constroem e reconstróem os conhecimentos” (op.cit., p.59).

Apesar destas modificações, a atitude simplificadora levou à dificuldade de comunicação entre os especialistas e os campos de conhecimento que estudam um mesmo objeto, o que dificulta a compreensão mais próxima e fidedigna da complexa realidade.

O conhecimento compartimentalizado dificulta a visão e as relações do conhecimento com o contexto em que está inserido, bem como aquele incluso nos processos metodológicos que incentivam a reprodução e não a construção de conhecimentos. “A disciplina, ao estabelecer princípios de certeza, não apenas cria barreiras intelectuais entre uma área e outra, mas, também uma segurança inadequada e fictícia no trato das questões pedagógicas.” (MURIA, 2009)

Ainda que tímidas, na Idade Moderna iniciam-se as reflexões que “buscavam a unidade e a diferença do saber científico” (CASANOVA, 2006, p.15). O autor destaca os esforços empreendidos pela Antropologia, História e Sociologia neste caminho, porém, é somente na atualidade que as discussões de superação da especialização exacerbada prevalecem. O advento da produção industrial uníssono à progressiva divisão de trabalho manual e intelectual favoreceu o surgimento de novas disciplinas dentro de cada disciplina, cujo produto gerou especialistas num aspecto particular do problema.

Essencialmente, a disciplina busca a atomização do conhecimento à unidade mínima de análise, isola o fenômeno e distancia o observador do objeto estudado, para garantir a objetividade, com a crença de que a produção do conhecimento é considerada independente uma da outra. O que esquecemos é que “quanto mais se desenvolvem as disciplinas do conhecimento, diversificando-se, segundo um processo de inflação galopante, mais elas perdem o contacto com a realidade humana” (GUSDORF, 1975, p. 21). E ainda, “o conhecimento especializado pode conduzir a uma falta de percepção do contexto em que tal conhecimento foi produzido” (D’AMBRÓSIO, 1997, p. 76).

Para assumir a realidade em toda sua complexidade é preciso ter uma “visão da realidade que transcenda os limites disciplinares e conceituais do conhecimento” (OLIVEIRA, 1989, p.07). Ampliam-se os debates em prol de temas como cidadania, preservação ambiental, ética e solidariedade, chega-se o “momento de uma nova epistemologia que não seria somente uma reflexão sobre cada ciência em particular, separada do resto” (GUSDORF, 1975, p.15).

Não defendemos a paralisação da pesquisa científica específica, mas, como afirma Gusdorf (1975, p. 24) “precisamos obter que o homem da especialidade queira ser, ao mesmo tempo, um homem da totalidade”.

A ideia não é negligenciar a disciplina, mas criticar a redução que pode levar ao tecnicismo e, este, às consequências do individualismo, competitividade e não ter o cuidado com temas globais (meio ambiente, cidadania, dentre outros). A disciplinarização nos cursos de formação poderá conduzir a profissionais passivos que digerem informação e são incapazes de refletir e produzir conhecimentos (MACEDO, 2002).

Na segunda metade do século XX, no campo das pesquisas acadêmicas emergiram discussões sobre a conectividade entre as disciplinas e, de fato, é no campo das ciências humanas e sociais que aquelas aparecem com maior força. Sommerman (2006) enfatiza que inicialmente surgiram os termos multidisciplinares e pluridisciplinares para então, advir os termos que hoje ganham mais notoriedade: inter e transdisciplinaridade.

Domingues *et al* (2001, p.14) esclarecem três questionamentos que passaram a ser constantes e ampliaram o debate:

1. A busca pelos intelectuais, artistas, técnicos e cientistas por uma abordagem assimétrica, conflitante, aberta do acaso;
2. A tentativa de aproximação através de núcleos, grupos de estudos e pesquisas mais abrangentes;
3. O interesse na articulação e unificação do conhecimento, porém, respeitando conteúdos e especialidades.

Ao alicerçar nosso pensamento na base epistêmica da TC, buscamos superar a fragmentação e a linearidade, tanto do processo quanto da produção de conhecimento pertinente ao futuro profissional. Há, portanto, terreno propício para instalar-se o diálogo entre ciências ora distantes: as ciências humanas, naturais, exatas, filosóficas e a arte.

Ao interagir umas com as outras, as disciplinas poderão enriquecer as práticas pedagógicas, e permitir a comunicação de ideias e a integração mútua de conceitos, favorecer a atitude para contextualizar, relacionar e globalizar, e fundamentar um enriquecimento mútuo entre a cultura tradicional e a cultura científica (MOTTA, 2008). Essa nova forma de lidar com os conhecimentos das diferentes áreas foram tratados por inter e transdisciplinar. E são sobre esses termos que refletiremos a seguir.

2.1.2.2 Interdisciplinar

Não esboçaremos discussões sobre outros termos relacionados à disciplina, tais quais a pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e metadisciplinar. Justificamos esta postura

apoiados em Japiassú (1976, p.73) que define multidisciplinar “como aquele que evoca uma simples justaposição, num trabalho determinado, dos recursos de várias disciplinas, sem implicar, necessariamente, um trabalho de equipe e coordenado”, e a “pluridisciplina se caracteriza por agrupamento, intencional ou não, de certos módulos disciplinares, mas sem relação entre as disciplinas”.

Em resposta à necessidade de superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, produtos de uma epistemologia de tendência positivista, aparece na segunda metade do século XX, um novo enfoque teórico-metodológico: a interdisciplinaridade (THIESEN, 2008).

Corroboramos com Gusdorf (2006, p. 37) ao salientar que a interdisciplinaridade revela “o sintoma da situação patológica em que se encontra, hoje, o saber”, demonstrando a carência de um horizonte epistemológico quando da multiplicação das especializações.

Segundo Japiassu (1976, p.65-66) a interdisciplinaridade,

requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador.

O autor apresenta a interdisciplinaridade como remédio para essa patologia, pois aquela vem contra o saber fragmentado, contra o abismo entre Universidade e sociedade e contra “o conformismo das situações adquiridas e das ideias recebidas ou impostas” (JAPIASSÚ, 1976, p.43).

Na década de 1930, observou-se o início do movimento para aproximar, ou mesmo demolir, a ideia de ‘disciplina’, surgindo, no ano de 1937, através do trabalho de Louiz Wirtz, a palavra ‘interdisciplina’. Com o significado de “cruzamento de disciplinas”, a palavra também teve importância na “Academia de Ciências dos Estados Unidos”, bem como no “Instituto de Relações Humanas” da Universidade de Yale, como “demolição das fronteiras disciplinares” (CASANOVA, 2006).

Por tais razões, a interdisciplinaridade tem sua origem ligada à universidade, especialmente às questões relacionadas ao ensino e pesquisa de fenômenos multidimensionais.

Casanova nos alerta para o fato de que, além de ser um fenômeno acadêmico, a interdisciplinaridade adentrou no mundo empresarial, bem como nas questões envoltas às políticas militar e industrial.

Japiassú (1976, p. 53-54) apresenta a interdisciplinaridade como um método que surgiu para responder algumas demandas, dentre as quais:

1. demanda ligada ao *desenvolvimento da ciência*: a interdisciplinaridade vem responder à necessidade de criar fundamentos ao surgimento de novas disciplinas;
2. demanda ligada às *reivindicações estudantis* contra um saber fragmentado, artificialmente cortado, pois a realidade é necessariamente global e multidimensional: a interdisciplinaridade aparece como símbolo de “anticiência”, do retorno ao vivido e às dimensões sócio-históricas da ciência;
3. demanda crescente por parte daqueles que sentem mais de perto a necessidade de uma *formação profissional*: a interdisciplinaridade responde à necessidade de formar profissionais que não sejam especialistas de uma só especialidade;
4. demanda *social* crescente fazendo com que as Universidades proponham novos temas de estudo que, por definição, não podem ser encerrados nos estreitos compartimentos das disciplinas existentes.

Os Estados Unidos foi um dos países que deu atenção e apoio especial às pesquisas que envolvessem especialistas de diversas áreas. Segundo a revista *Science*, em 1999 foi oferecido um milhão e meio de dólares para cada um dos dez projetos interdisciplinares do *National Research* (METZGER & ZARE, 1999). Vários especialistas passaram a realizar contatos permanentes entre duas ou mais disciplinas e novos campos interdisciplinares começaram a surgir.

Com interesse maior na pedagogia, Georges Gusdorf publicou “*La Parole*” (em 1953) e esta é considerada como essencial para o entendimento da interdisciplinaridade. Uma década depois o autor apresentou um projeto interdisciplinar para as ciências humanas à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Este projeto teve inicialmente um momento mais filosófico, voltado a definição e a explicitação do termo, na década de 70 voltou-se para as questões mais científicas e, em 80, abriu discussões sobre sua interferência nas ciências humanas e educação.

Thiensen (2008) destaca que as abordagens teóricas com base na dialética, na fenomenologia, na hermenêutica e no paradigma sistêmico são as formulações que sustentam o movimento interdisciplinar “produzindo mudanças profundas no mundo das ciências em geral e da educação em particular” (p.552).

Mas afinal, o que é interdisciplinaridade? Primeiramente, esclarecemos que interdisciplinaridade é um conceito plural que evoluiu ao longo do século passado (KLEIN, 1990; 2001).

Não há dúvidas de que o termo aparece com a intenção de “superar o isolacionismo entre as disciplinas” exigindo para tal preceito uma profunda reflexão sobre o conhecimento (JAPIASSÚ, 1976, p.52).

Para LÜCK (2007, p.52) a interdisciplinaridade orienta a organização do conhecimento entre vários campos de estudos e também “pela associação dialéctica entre dimensões polares” e intercomunicantes, dentre elas a teoria/prática, ação/reflexão, generalização/especialização, ensino/avaliação, meios /fins, conteúdo/processo, indivíduo/sociedade.

Ao reconhecer a necessidade de aprender com outras áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade diz respeito a uma “prática não somente individual, mas também, coletiva, expressando-se como atitude de abertura ao diálogo com outras disciplinas” (Japiassú, 1976, p. 82). A preparação do futuro profissional dar-se-á, então, pela pesquisa e pelo trabalho em equipe.

Fazenda (1992) expõe também que a interdisciplinaridade é algo a ser vivido através da curiosidade e da atitude de pesquisador que devemos sempre aguçar, pois permitirá o questionamento, a reflexão e a criação de novos conhecimentos.

Impossível não elencarmos os caminhos percorridos no século passado, para melhor compreendermos a interdisciplinaridade, quais sejam: década de 70 e a busca de uma definição; década de 80 e o método interdisciplinar e década de 90 a construção de uma teoria.

A palavra em si repercutiu no sentido de anunciar a necessidade de um novo paradigma de conhecimento e, por sua vez, de um novo projeto de educação. Os movimentos estudantis europeus da década de 60, especialmente na França e Itália, passam a reivindicar um novo estatuto e aqueles se tornam um marco em prol da interdisciplinaridade, pois nasce como

como oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de

conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção a uma *patologia do saber*². (FAZENDA, 1994, p.19).

Um dos precursores do movimento da interdisciplinaridade, Georges Gusdorf, acredita na totalidade como categoria de reflexão e apresenta, em 1961, à UNESCO, um projeto cuja ideia central seria o de reunir um grupo de cientistas notórios num mesmo projeto de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas, no intuito de diminuir distâncias entre as diferentes teorias. Em 1967, após colóquio sobre o estatuto epistemológico da teologia e a necessidade de pesquisar as relações entre igreja e mundo, aparecem os primeiros teóricos da área, afinal, foram responsáveis por propor estudos da dicotomia “ser e existir” que, posteriormente, passou a balizar uma das discussões centrais da interdisciplinaridade: o sujeito e o mundo.

Com patrocínio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1971, uma comissão de experts apresentou os principais problemas do ensino e da pesquisa nas Universidades, convergindo para uma concepção de Universidade diferenciada, na qual “as barreiras entre as disciplinas poderiam ser minimizadas; nela seriam estimuladas as atividades de pesquisa coletiva e inovação no ensino” (FAZENDA, 1994, p. 21).

Estas discussões adentram no Brasil através das reflexões de Japiassú (1976) que abarca também as questões relativas à metodologia interdisciplinar e ao aparecimento de um cientista e profissional que primasse pela comunicação entre os membros de uma mesma equipe e de equipes diferentes.

A década de 80 é marcada pelo documento elaborado por Gusdorf, Apostel, Bottomore, Dufrenne, Mommsen, Morin, Palmarini, Smirnov e Ui, intitulado “Interdisciplinaridade e ciências humanas” que apresenta as influências das diversas disciplinas dessa área, uma com as outras. Em síntese, o documento apresenta que a “interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação e que nos conduz a um exercício de conhecimento: perguntar e duvidar” (FAZENDA, 1994, p.29).

As discussões brasileiras passam a se voltar para o docente interdisciplinar, ou seja, aquele que com competência, envolvimento e compromisso busca conhecer e pesquisar ininterruptamente e ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, percebendo-se como sujeito de sua própria ação. Na década de 90, ao invés de excluir-se a subjetividade, passou-se

---

² O termo “patologia do saber”, fora utilizado pela primeira vez por JAPIASSÚ, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber, 1976.

para a concepção de uma educação indissociada das contradições e das variâncias a ela inserida.

Quando aplicada às questões educativas, a prática interdisciplinar induz a vivência de parceria e da integração dos diferentes fatores do processo pedagógico. Lück (2007, p. 54) alerta para não confundirmos interdisciplinaridade com: (i) o trabalho cooperativo e em equipe; (ii) a visão comum do trabalho, pelos participantes de uma equipe; (iii) a integração de funções; (iv) a cultura geral; (v) a justaposição de conteúdos e (vi) a adoção de um único método de trabalho por várias disciplinas.

Para atingirmos a interdisciplinaridade é preciso entendermos: (i) o homem como pessoa em todas as suas dimensões; (ii) a superação do individualismo, desesperança, desajustamento, problemas existenciais oriundos de uma óptica fragmentadora e, (iii) a integração política e social do homem no seu meio. (LÜCK, 2007, p. 54)

Adotar o paradigma da interdisciplinaridade pressupõe entender o ensino como um dos caminhos, mas não o único, para encontrar soluções e sanar problemas da realidade em que vivemos.

Inicia-se, então, a visão da unidade na diversidade e vice-versa. Segundo LÜCK, o objetivo da interdisciplinaridade “é promover a superação da visão restrita do mundo e a compreensão da complexidade da realidade, [...] resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento” (2007, p.60).

Ao assumir a interdisciplinaridade há de se considerar que “nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma, completa e exaustiva” (FAZENDA, 1993, p.15) e que não atingimos a mesma somente ao “estabelecer relações entre conhecimentos desvinculados da realidade”. A interdisciplinaridade se “processa por estágios ou etapas de maturação de consciência pessoal capaz de compreender complexidades cada vez mais amplas” (LÜCK, 2007, p. 65).

Todo conhecimento produzido, por mais amplo que possa parecer, representa a realidade apenas de modo parcial a realidade, pois “tudo está relacionado com tudo mais: causas, problemas e soluções estão totalmente interligados num grande *continuum*” (PECCEI & IKEDA, apud LÜCK, 2007, p.66).

Em síntese, a interdisciplinaridade deve ser entendida como um movimento que busca integrar duas ou mais disciplinas e, também, como um método de pesquisa e de ensino, no qual a cooperação e o diálogo de ideias prevalecem. É possível que conceitos, epistemologia, terminologia e procedimentos sejam organizados para atender as diferentes

áreas que desenvolvam trabalhos relacionados a um tema ou objeto em comum, com intuito de alcançar abrangência de conhecimento.

Gusdorf (1975) acrescenta que a interdisciplinaridade “impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas”. Corroboramos com Japiassú (1976, p. 34) quando afirma que a interdisciplinaridade “coloca em questão não somente a pedagogia de cada disciplina, mas também o papel do ensino pré-universitário, bem como o emprego que se faz dos conhecimentos psicopedagógicos adquiridos”. Para o autor nos reconhecemos

diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem e convergirem*, depois de terem sido *comparados e julgados*. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (p. 75).

É preciso que o especialista tenha um espírito epistemológico aberto, pois isso permitirá que aceite e contribua nas relações com outras disciplinas, sem, no entanto, perder de vista a sua especificidade. Para tanto, é importante delimitar os objetos de estudo e/ou problema a ser estudado, mas não podemos abandonar as diversas determinações e mediações que o constituem.

No campo educacional, Paulo Freire (1987) apresenta a interdisciplinaridade como um processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito pautado na sua relação com o contexto, a realidade e sua cultura. A interdisciplinaridade faz-se através de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

Como um movimento importante na articulação entre o ato de ensinar e de aprender, a interdisciplinaridade nos auxilia a compreender que não aprendemos somente pela razão, pelo intelecto, mas também, pela intuição, sensações, emoções e sentimentos. “É um movimento que acredita na criatividade das pessoas, na complementaridade dos processos, na inteireza das relações, no diálogo, na problematização, na atitude crítica e reflexiva, enfim, numa visão articuladora” (THIESEN, 2008, p.552).

No discurso dos docentes, os conceitos essenciais da interdisciplinaridade não foram claramente elencados. A seguir, discutimos as categorias que emergiram dos discursos.

Quadro 6 - Categorias encontradas relativa à interdisciplinaridade

A. Encontro	D1, D2, D9, D10
B. Conflito	D2, D4, D10, D12
C. Tecnologia	D1
D. Interesse	a) Professor: D1, D2, D3, D5, D6, D7, D11 b) Aluno: D7, D11 c) Universidade: D2, D4, D5, D8, D9, D10, D12, D13

A. Encontro

Para quatro docentes a interdisciplinaridade acontece a partir do momento do encontro entre os professores, especialmente, se não se limitasse a algumas semanas de estudos na Universidade, mas se transformassem em encontros, talvez, semanais para discussão de temas da área. Para Fontana (2003), os docentes têm vivenciado esse afastamento entre os pares, mas nem sempre o reconhece. Para transcender esse problema, Usova (1979, apud Martins, 2010) apresenta que é necessária a estruturação de espaços de discussão entre os pares, encontros onde serão discutidas as práticas pedagógicas, as teorias e as vivências em relação às áreas da Educação Física, e assim, romper a solidão vivida muitas vezes pelos professores, da reflexão individual e permitir espaços de formação coletiva que possibilite aos professores, ao escutar aos outros, escutarem a si mesmos.

A realidade nas Universidades é bem diferente, o docente D1 mostra que *“tirando os professores que ministram aulas juntos, são raros os profissionais que se encontram pra falar”*. O docente salienta que esse caso é típico das Universidades particulares, no qual o docente é contratado para ministrar a aula específica e, portanto, chegando à Universidade no horário de sua aula e, nos outros dias, leciona em outros locais (sejam eles locais formais ou informais de ensino).

O docente D2, de uma instituição pública apresenta o mesmo quadro, pois há muita pressão e carga de função, o que dificulta encontros para discussões relativas às disciplinas, por exemplo, *“por essa pressão que nós sentimos aqui, nós não temos tempo de ter um diálogo pra trabalhar em acordo”* (D2).

A reunião entre os professores também é elencada como ideal pelo docente D9: *“pra trabalhar de maneira interdisciplinar, o legal seria na verdade que todos os professores se reunissem né, ‘vamo dar aula la pro 3º semestre, quais são as disciplinas? Ah, essa essa essa vou montar o planejamento então’, ai sim iria trabalhar interdisciplinar então você faz uma interdisciplinaridade meio velada né? Aí você trabalhar de maneira interdisciplinar*

seria assim, a gente conseguir fazer um planejamento de aula em que todos professores vão tá juntos e cada um vai tá sabendo o momento exato que vai tá sendo feito em aula” (...) e mais, identificar as relações entre os conteúdos, “como é que a gente vai fazer pra ver esse meio campo, como nós vamos relacionar uma disciplina com a outra?! ‘Ah então no dia tal tô pensando em falar assim sobre isso isso isso’. ‘Ah, se vai falar disso então eu falo isso’. Então você consegue fazer essa relação e vai facilitar pro aluno”.

Para o docente D10, esse encontro é possível com os professores que trabalham com o conteúdo de ginástica (não necessariamente no mesmo semestre), quais sejam: ginástica, ginástica artística, atividades rítmicas e dança, *“todos os professores dessas disciplinas a gente conversa todo começo do semestre, pra que a gente não corra o risco de fazer a mesma coisa, apesar de ser disciplinas diferentes, mas elas, alguns momentos elas passam por movimentos, ensinamentos que pode ficar muito próximas né? Então a gente conversa muito bem o que vai ser tratado em cada uma pra gente não chocar os conteúdos”.*

Percebemos aqui, não necessariamente a interdisciplinaridade, mas o intuito de não repetir assuntos que possam ser abordados de forma semelhança e respeitando as similaridades nas disciplinas. Esse mesmo docente cita que quando na elaboração da avaliação integrada ocorre a interdisciplinaridade, pois os docentes se reúnem para elaborar as questões e eles devem *“envolver todas as disciplinas, então no primeiro semestre eles têm 6 disciplinas, 6 ou 7 disciplinas, todas essas disciplinas têm que sentar junto, discutir um mesmo tema nessa avaliação e fazer essas questões com as respostas e depois quando eles passam pro segundo semestre tudo que eles aprenderam no primeiro semestre eles tem nessa prova do segundo semestre, além das disciplinas que eles fazem no segundo semestre, então ela é acumulativa, todo terceiro semestre vão cair as questões do primeiro, do segundo, e do terceiro semestre, e assim por diante, então nesse momento a gente consegue relacionar todas disciplinas do curso e também as questões problemas tentando trazer a realidade escolar nessa prova nesse tipo de avaliação é claro que avaliação não avalia muita coisa, a gente não sabe como que vai ser esse professor na sua atuação em si, mas o processo de conhecimento a gente consegue avaliar e aí a gente sempre tenta trazer temas gerais”.*

Percebemos que é solicitado aos alunos que façam as conexões entre os conhecimentos ministrados pelos professores, no entanto, fica-nos o questionamento se, em suas disciplinas, os docentes instigam os discentes a já pensarem dessa maneira.

O encontro com outro professor permitiu ao D11 aprender muito, *“porque eu era muito individualista. Isso tudo que eu to falando eu to falando muito da minha pessoa. Eu não*

consigo falar de uma coisa sem falar da outra. Não adianta você falar pro aluno que ele vai ser um aluno interdisciplinar se você não se mostra assim. Nem as disciplinas que eu dou aula eu não interrelacionei! (...) Então quando ele veio trabalhar comigo, ele mostrou um monte de coisa da ginástica, da minha prática docente, de como eu poderia modificar, entendeu?”.

B. Conflito

Freire & Leite (2008) apresentam os conflitos possuem a qualidade de colocar em evidência aquilo que, habitualmente passaria despercebido, no sentido de choque entre coisas diferentes que podem ser muito produtivo, evidenciando um ao outro, compondo-se e gerando novos produtos. No entanto, o conflito gerado pelos encontros e discussões elencados pela interdisciplinaridade é visto com outro viés, segundo o discurso dos professores, pois há desconfiança por parte dos pares envolvidos e/ou convidados para uma situação interdisciplinar: *“há muita desconfiança no sentido, ‘poxa, será que ele está me perguntando porque ele vai me criticar?’”* (D2).

Há o conflito também relativo ao “perder tempo” em melhorar o ensino, que é pouco valorizado nas instituições e órgãos de fomento: *“saber de pesquisar e poucos querendo saber de ensinar, então, as pessoas não querem perder tempo, que é isso que eles pensam, ‘com o ensino’ então você convidar outro professor pra dar aula na sua disciplina é um peso pra pessoa na verdade, até entendo assim, porque a gente tem assim, na Universidade publica, muito cargo de gestão, muito parecer, muita reunião, então, acaba sobrando pouco tempo pra você fazer sua pesquisa, mesmo que é o que mais você é cobrado né? Então, às vezes, tenta não incomodar outros professores”* (D4).

Além disso, o conflito aparece devido às divergências de pensamento entre os docentes que possuem concepções de Educação Física, e até do que é importante para a disciplina diferente, *“então dá muito choque, mas acho que é um choque positivo que aí a gente consegue pensar, entender as opiniões de todo mundo, e chegar num consenso, mas eu acho que é bom que a gente acaba também vendo o que os outros professores trabalham porque as vezes eu dou aula de ginástica, eu não sei o que o outro professor ta ensinando né, as vezes, eu dou aula de ginástica e não sei o que o outro professor de handebol ta dando na disciplina dele, né então isso faz com que a gente também conheça o que ta sendo trabalhado nas outras disciplinas, é, o que é muito difícil de acontecer, claro que não da pra gente saber tudo, mas pelo menos algumas coisas a gente consegue saber”* (D10).

C. Tecnologia

Para um dos docentes (D1), a interdisciplinaridade só é possível perante o uso da tecnologia que pode atuar de maneira eficiente na qualidade do ensino através da aproximação entre professor, aluno, conteúdo, tecnologia e o tempo. Através do portal tecnológico da Universidade, *“que é um meio de comunicação entre professores e alunos, então a qualquer momento, através de login e senha eu posso saber o que eles estão vivenciando com os outros profissionais, mas também, assim como eu cobro interesse dos meus alunos, o interesse parte de nós também, para que eu desenvolva um bom trabalho”*.

D. Interesse

Implantar a interdisciplinaridade depende, para sete docentes, de atitudes do próprio professor: *“É difícil, muito difícil, mas dá pra mudar, eu acho que depende de nós mesmos”* (D1).

Para o docente D2, o diálogo dentro da própria unidade é complicado, no entanto, com professores da mesma área de pesquisa, no caso, da ginástica, esse diálogo fica mais fácil. E é justamente o que acontece com o docente D4, cuja troca de experiências e informações ocorre com quem ministra a disciplina em outras Universidades.

O docente D2 cita um caso ocorrido com sucesso, que fora realizada com a professora de história da educação física da própria unidade: *“então a gente troca os planos de aula, eu sei o que ela vai fazer e ela sabe o que eu vou fazer e os debates entre as duas disciplinas acontecem transversalmente por todo semestre, e isso é muito legal. Porque eu trabalho alguns textos, ela outros textos, eu trabalho alguns conceitos inclusive de forma vivencial prática e ela não, de forma teórica e aí há relação, inclusive de desacordos teóricos, completamente comuns, e eu não tenho problema nenhum, ela tem uma visão histórica dos fatos, eu tenho uma visão diferente, praxica dos fatos, que é muito diferente, inclusive em alguns casos eu penso que a história interpreta distorcidamente certas coisas, ela acha outra, mas há um debate salutar, os alunos, e eu aviso e eles sabem muito bem disso, talvez eu trate a ginástica de uma forma e ela de outra, fiquem atentos! Nenhuma é a verdade absoluta, são verdades de óticas diferentes, pronto. E, é muito legal porque a gente vê que os alunos fazem esse ir e vir das disciplinas, mas essa é a única disciplina que, de fato, eu consegui fazer, embora a disciplina de fundamentos da ginástica me permite fazer isso com quase todas, quase todas as disciplinas”*.

Este mesmo docente acrescenta que *“se o professor de biomecânica souber o que eu falo, ele poderia muito bem, lá na disciplina dele, usar um exemplo de ginástica, que logo me facilitaria muito aqui, e esse diálogo não é efetivo como eu gostaria. Não sei se ele vai ser nunca porque a Universidade ainda é muito individualista neste sentido”* (D2).

Os festivais de ginástica, especialmente para aqueles que trabalham com disciplinas relativas à ginástica geral, apresentam um ótimo momento para interdisciplinarizar os conhecimentos, como salientado pela docente D5 e a parceria entre o professor de ginástica artística, ginástica rítmica e dança. Para o docente D7, é possível relacionar disciplinas através das especificidades, como aquelas de eventos e marketing, oferecidas na Universidade.

De forma geral, o interesse na interdisciplinaridade deve partir do professor que deve trazer referência de outras disciplinas para a aula (D7), além disso, *“tem coisa que a gente tem que contextualizar e a gente diz ‘isso é fato’. Mas tem coisa que dá pra ver de uma outra maneira. Então, se o professor é interdisciplinar ele consegue estabelecer relacionamentos interdisciplinares com seus alunos, e falar que, ‘ah, isso ele tá falando na ginástica, mas tem a ver com a outra disciplina’”* (D11).

O docente também deve deixar claro ao aluno que determinados saberes serão aprofundados e conectados, e, portanto, é importante, atentar-se para a disposição da disciplina dentro da matriz curricular.

O interesse também deve partir do aluno, o que, para o docente D7 é ampliado com projetos integradores, pois os alunos percebem a *“troca de conhecimento né, entre, é, disciplinas diferentes, troca de conhecimento, troca de suporte, apoio, então, sempre com o objetivo maior, então eu acho que é fundamental”*.

Os alunos também devem buscar constantemente essas interconexões: *“então você consegue fazer essa correlação entre as disciplinas de maneira não tão explícita mas auxilia os alunos, eu vejo muitas vezes em bate papos com os alunos durante as aulas desse resgate que vem dos outros professores então um professor acabava auto afirmando o que um outro ta dizendo também né, e isso pro aluno é importante (...) e eu falo pra eles que eles tem que conversar não entre eles tem que conversar com os outros com a turma da fisioterapia pra eles verem que existem outras maneiras de pensar existem outras ideias e isso aí é importante pra formação deles”* (D9).

O interesse pela implantação da interdisciplinaridade também deve voltar-se para a missão e valores da Universidade.

A carga de exigências depositada aos docentes é tão demasiada que o docente D2 diz mal ter tempo para fazer as coisas básicas, quanto mais reunir-se para discutir projetos ou assuntos da disciplina. Apesar de haver mudanças no currículo onde este docente atua, faltam momentos e interesses para *“o maior diálogo entre os professores, que os professores saibam exatamente o que o outro faz, isso não significa acreditar, muito menos concordar, mas que eu saiba que você explica isso e eu explico aquilo e isso e aquilo tem relações muito próximas”*.

Em algumas Universidades já é comum organizar disciplinas que tratam do tema da interdisciplinaridade. Na Universidade do docente D8, há a disciplina “projeto interdisciplinar”, cujo intuito é realizar um projeto no semestre que abarque os conhecimentos de duas ou mais disciplinas do referido semestre. No entanto, o docente esclarece que 3 professores já passaram por essas disciplinas, mas que o apoio e a qualificação para trabalhá-la não ocorrem e por isso, os docentes desistem. Nela, *“o grupo de alunos escolhem o tema, as disciplinas, é, levantam uma situação problema, dentro daquele contexto, obviamente os conhecimentos que eles adquiriram eles podem tá trazendo, mas assim, a gente tá tendo que nortear porque, pra, pra organizar, por uma questão até de organização”*. O professor é o mediador, mas o problema é que *“o professor fica meio perdido, porque é o seguinte, ele é mediador, qual seria a função, então qual seria o conteúdo programático desse professor?”*.

O docente D12 acrescenta que na Universidade fala-se muito da importância da interdisciplinaridade, mas que os trabalhos efetivos de capacitação e implantação ainda são inexistentes. Além disso, a falta de comprometimento da direção e da coordenação pedagógica para essas novas concepções educativas ainda é carente (D13).

Apesar dos docentes apresentarem uma discussão da interdisciplinaridade, somente um deles conseguiu interpretá-la de modo mais coerente com a teoria. Para o docente D2, *“o grande limite da interdisciplinaridade não tá no conhecimento, tá nas pessoas. O conhecimento é óbvio que ele é interdisciplinar, isso é a base da ciência, ciência sempre foi interdisciplinar”*.

É preciso que os docentes atentem para o fato de que é preciso, antes mesmo do tempo, tecnologia e interesse, apresentar ATITUDE interdisciplinar, como bem argumenta Fazenda (1994, p. 82)

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo- ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo-

atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitudes de desafio- desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho- atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.

O docente D2 deixa claro que, infelizmente, *“o problema é que nós individualizamos tanto as coisas que elas se separaram, e, hoje o ego é muito forte, é o ego que não permite voltar, não é a ciência, a ciência permite, você vai onde quiser, pra onde quiser, você pode colaborar com quem você quiser, da filosofia, das artes, da física, o problema não é o saber, o conhecimento, o problema são as pessoas, e um currículo não se efetiva, ou se efetiva parcialmente pelas pessoas, não por ele, o currículo é excelente, do que eu já vi por aí, agora, só não é melhor porque as pessoas não estão dispostas a isso, eu diria, parte é culpa das pessoas, parte é culpa da instituição, que não valoriza o próprio ensino, valoriza a pesquisa, então se valoriza a pesquisa eu vou ficar no meu laboratório, ele não vai perder duas horas por semana, pra sentar com os colegas dele, discutir aonde aquela disciplina dele se encaixa num projeto de cinco anos e porque ele tem que dialogar com outros, ele não vai discutir isso, pelo menos aparentemente não”*.

Ressaltamos que o movimento interdisciplinar foi bastante benéfico aos cursos de formação profissional na área da Educação Física. E, foi a partir da integração de disciplinas básicas que pudemos constatar o surgimento de subdisciplinas nas grades dos currículos, dentre as quais: Sociologia da Educação Física, Biomecânica e Bioquímica do Exercício.

Apesar da essência subdisciplinas ser a interdisciplinaridade, elas também passaram a criar métodos próprios, objeto de estudo específicos e passaram a apresentar as mesmas limitações apresentadas pelas disciplinas que a originaram. E é por essa razão que Japiassú (1976) salienta que, hoje, a interdisciplinaridade precisa ultrapassar-se a si mesma.

2.1.2.3. Transdisciplinar

Andalécio (2009) argumenta que um dos indícios de consolidação de uma palavra é sua dicionarização. A versão eletrônica do Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, de abril de 2007 não apresenta a palavra. O mesmo acontece com o Oxford Advanced Learner's Dictionary, 7th edition.

Quando tomamos o dicionário francês Nouveau Petit Robert, de 1997, a situação é diferente. Encontramos registradas as palavras *interdisciplinary* (*Didact. Qui concerne plusieurs disciplines, plusieurs sciences à La fois*), *interdisciplinarité* (*Caractère interdisciplinaire*), *transdisciplinaire* e *transdisciplinarité*. Estas últimas apresentam o mesmo significado: *Didact. Qui traverse les frontières entre disciplines*)³.

Na enciclopédia livre na internet, a Wikipédia, apresenta a versão francesa do artigo *transdisciplinarité* em setembro de 2004. Em português, transdisciplinaridade foi incluída em abril de 2005 pelo filósofo Celso Cândido, professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E, somente em outubro deste mesmo ano é que a versão em língua inglesa foi registrada.

Salientaremos três contribuições para o entendimento dos termos advindos de “disciplina/disciplinar”. Partimos para a categorização de Piaget (1972, p.144) devido ao seu pioneirismo:

- Multidisciplinaridade: no qual há a ajuda de várias disciplinas para a solução de um problema, porém, elas não são modificadas ou enriquecidas por essa interação e, portanto, o nível inferior de integração.
- Interdisciplinaridade: há enriquecimento mútuo na cooperação entre várias disciplinas.
- Transdisciplinaridade: “não se contentaria em encontrar interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteira estável entre essas disciplinas”. Não haveria fronteiras sólidas entre as disciplinas.

A proposta de Jantsch (1972) é aquela que Klein (1990) considera a mais influente e que Santomé (1998) afirma ser a mais disseminada mundialmente:

- Multidisciplinaridade: a mera justaposição entre disciplinas, com um mínimo de comunicação entre elas, sem estabelecer claramente as ligações entre elas;
- Pluridisciplinaridade: a justaposição de disciplinas que já apresentam certa proximidade, visando uma melhor relação entre elas, porém, resulta em uma mera acumulação de conhecimento, sem que haja qualquer modificação (teórica, problemática ou metodológica) de cada uma delas.

---

³ Tradução-Interdisciplinar (Didática que envolve várias disciplinas, várias ciências); interdisciplinaridade (relativo à interdisciplinar), a transdisciplinar e transdisciplinaridade. Estas últimas apresentam o mesmo significado: Didática que cruza as fronteiras entre as disciplinas).

- Disciplinaridade cruzada: a relação em que uma das disciplinas envolvidas, de maior prestígio e poder, determina o que as outras devem assumir, impondo seus métodos, conceitos e marcos teóricos;
- Interdisciplinaridade: nesse nível, em que as disciplinas estão em equilíbrio de forças, ocorrem intercâmbios mútuos e integração recíproca, resulta em intercomunicação, enriquecimento recíproco, transformação de metodologias e modificação de conceitos e terminologias;
- Transdisciplinaridade: nível superior de integração, em que os limites entre as disciplinas dissolvem-se e constituem um sistema total que transcende o plano de relações e interações entre elas.

Para organizar melhor e auxiliar no entendimento de suas ideias, Jantsch (1972) utilizou uma representação gráfica, reproduzida na figura 1.

Figura 1 - Níveis de interação entre disciplinas, segundo Jantsch
 Fonte: JANTSCH, 1972, p. 109.

Através de um manifesto escrito em 1994, Nicolescu apresentou sua primeira versão para a reflexão, a ação e o desenvolvimento da transdisciplinaridade. A necessidade em criar laços entre as disciplinas levou o autor (1999, 2005) a definir algumas abordagens, quais sejam:

1. Pluridisciplinaridade: quando diversas disciplinas realizam, simultaneamente, o estudo de um objeto específico, sendo que sua finalidade permanece inscrita dentro da pesquisa disciplinar.
2. Interdisciplinaridade: faz alusão à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Este fato pode acontecer pautado em três vertentes:
  - a) grau de aplicação (quando métodos de uma disciplina são utilizados em aplicações práticas de outras);
  - b) grau epistemológico (quando métodos de uma disciplina produzirão análises epistemológicas em outra);
  - c) grau de geração de novas disciplinas. O autor ressalta que sua finalidade ainda fica circunscrita na pesquisa disciplinar.
3. Transdisciplinaridade: é o que “está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para a qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 1999, p.46), e interessa-se pela dinâmica da realidade.

Ao unir esses termos com a disciplinaridade, Nicolescu (1999, p.48) defende que elas são “as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento”. Destacam-se, também, as três categorias de transdisciplinaridade, que devem ser trabalhadas simultaneamente para não cairmos num perigoso reducionismo (op. cit, 2005):

- a teórica: definição geral do termo e da metodologia estabelecida;
- a fenomenológica: construção de modelos que conectem os princípios teóricos a dados experimentais;
- a experimental: realização de experimentos bem definidos que permitem sua replicação.

Para finalizar as contribuições desse autor, seguimos para o quadro 2, no qual é realizada a comparação entre conhecimento disciplinar e conhecimento transdisciplinar:

Quadro 7 - Comparação entre conhecimento disciplinar e conhecimento transdisciplinar

Conhecimento Disciplinar	Conhecimento Transdisciplinar
In vitro	In vivo
Mundo Externo-Objeto	Correspondência entre o mundo externo (Objeto) e mundo interno (Sujeito)
Conhecimento	Compreensão
Inteligência analítica	Um novo tipo de inteligência: harmonia entre mente, sentimentos e corpo

Orientado para o poder e a posse	Orientado para o deslumbramento e a partilha
Lógica Binária	Lógica do terceiro incluído
Exclusão e valores	Inclusão de valores

Fonte: NICOLESCU, 2002, p.58

A ‘hierarquização de conhecimentos’ deve dar espaço para a ‘democracia cognitiva’, na qual, todos os saberes e conhecimentos são igualmente importantes para o entendimento de um problema, fenômeno ou objeto de estudo (D’AMBRÓSIO, 1997). “Esse novo olhar da transdisciplinaridade traz ainda um desafio maior: o de transitar pela diversidade dos conhecimentos (Biologia, Antropologia, Física, Química, Matemática, Filosofia, Economia, Sociologia). Isso requer espírito livre de preconceitos e de fronteiras epistemológicas rígidas” (SANTOS, 2008, p.76).

Ao propor a religação dos saberes (MORIN, 2001; ANTÔNIO, 2002), a TC oferece subsídios para entendemos a transdisciplinaridade como uma nova matriz epistêmica para trabalhar com os componentes associados à formação profissional.

A atitude transdisciplinar apresenta grau máximo de relações na integração de disciplinas, permite a interconexão entre os conteúdos, auxilia na unidade dos conhecimentos e, portanto, na compreensão da realidade (BEHRENS, 2008). Esta considera ainda, as relações sociais, afetivas e emocionais que refletem condições sócio-históricas e culturais importantes vividas pelos sujeitos aprendizes (MORAES, 2010).

Em sua essência, a transdisciplinaridade “repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e mesmo de humildade com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência (D’AMBRÓSIO, 1997, p. 80).

Assim, poderíamos questionar: Qual o papel da transdisciplinaridade na educação?

Quando nos referimos à transdisciplinaridade no setor educacional, Paulo Freire (1997) defende que esta cria situações que permitem maior envolvimento dos alunos na construção de significados para si, a estes é permitida a construção do próprio conhecimento. “Trabalhar a educação com tal visão supera a mesmice do padrão educativo, encanta o ato de aprender e resgata o prazer de se aventurar no mundo das ideias”. (SANTOS, 2008, p.76).

Sommerman (2006, p.51) revela sete eixos básicos da evolução transdisciplinar na Educação: a educação intercultural e transcultural; o diálogo entre arte e ciência; a educação inter-religiosa e transreligiosa; a integração da revolução informática na educação; a educação

transpolítica; a educação transdisciplinar; a relação transdisciplinar: os educadores, os educandos e as instituições e sua metodologia subjacente.

Na esperança de reduzir o complexo ao simples, os sistemas educacionais estão imersos no que Moraes (2010) chama de “babel” disciplinar. Esta é constituída de horas-aula pré-planejadas, métodos de controle, padronização de aprendizagem, avaliações inadequadas e continuam a isolar os objetos de seus contextos e recortam os problemas emergentes. Dificulta-se a participação, a busca pelo espírito criativo e a formação de um sujeito que relacione, articule e questione a realidade.

Por ser a transdisciplinaridade um novo modo de pensar e produzir conhecimento, ela acarretará também um novo modo de conceber e de praticar o ensino e a aprendizagem, visando ao que Antônio (2002) apresenta como o “reencantamento da aprendizagem”.

É importante considerar que a transdisciplinaridade solicita uma mudança epistemológica, e por esta razão, ela demanda maiores esforços e tempo para sua implantação. A transdisciplinaridade atenta para a crise na produção e na divulgação do conhecimento e, inicialmente solicita à Universidade, a revisão de paradigmas, métodos, teorias e processos de construção e gestão do conhecimento que produz.

Schwartzman (2005) esclarece que há dois modos de produção de conhecimento, ou seja, um modo linear correspondente à ciência tradicional e um modo não-linear, mais contemporâneo. Esses modos estão organizados no quadro VIII.

Quadro 8 - Modos de produção de conhecimentos científicos

Modo 1 (linear)	Modo 2 (não-linear)
O conhecimento básico é produzido antes e independente de aplicações	O conhecimento é produzido no contexto das aplicações
Organização da pesquisa de forma disciplinar	Transdisciplinaridade
Organização de pesquisa homogêneas	Heterogeneidade e diversidade organizacional
Compromisso estrito com o conhecimento: os pesquisadores não se sentem responsáveis pelas possíveis implicações práticas de seus trabalhos	“Accountability” e reflexividade: os pesquisadores se preocupam e são responsáveis pelas implicações não científicas de seu trabalho

Inicialmente, deixamos claro que esses modos não são estanques em si mesmos, e deve ocorrer uma interação entre eles (GIBBONS *et al*, 1994). Podemos perceber que o segundo modo de produção incorpora não somente os aspectos intelectuais, mas também os interesses sociais, políticos e econômicos.

Pelo fato de mobilizar diferentes perspectivas teóricas e práticas metodológicas para resolução de problemas e suas soluções não estarem associadas a uma determinada disciplina, o modo não-linear é considerado transdisciplinar (NOWOTY, SCOTT, GIBBONS, 2003; GIBBONS et al, 1994).

O pensamento hegemônico atual, o cartesianismo, trouxe implicações não somente dentro da Universidade, mas também, nos meios de produção, organização do trabalho e no comportamento da sociedade. Assim, pensar de forma transdisciplinar explicita o modo de pensar cooperativo, pois a organização em rede do conhecimento bem como a interdependência entre os fenômenos apontam para a necessária abertura e diálogo entre os diferentes especialistas da Universidade e também fora dela.

Em função do desenvolvimento da rede, “a produção local do conhecimento é, ao mesmo tempo, a sua produção global e vice-versa” (STOER & MAGALHÃES, 2003, p.13). Morin traduz essa ideia com a metáfora da tapeçaria⁴.

A transdisciplinaridade tem como requisito primeiro uma reforma do pensamento em direção à contextualização, articulação e interdisciplinarização (THIESEN, 2008; MORIN, 2005; ANTONIO, 2002).

Nicolescu (1999) e Morin (2000, 2001, 2005) propõem a visão transdisciplinar de mundo, pois consideram que esta conduza a um plano social e mudanças, especialmente, na atitude de cada indivíduo.

E quais aspectos poderiam contribuir para a efetiva aplicação da transdisciplinaridade?

Santomé (1998) nos ajuda a responder este questionamento através de nove possíveis aspectos:

1. espaciais: compartilhar um mesmo espaço físico por pesquisadores de especialidades diferentes em institutos;

---

⁴ Consideremos uma tapeçaria contemporânea. Comporta fios de linho, de seda, de algodão, de lã, com cores variadas. Para conhecer esta tapeçaria, seria interessante conhecer leis e os princípios respeitantes a cada um destes tipos de fio. No entanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um destes tipos de fio que entram na tapeçaria é insuficiente, não apenas para conhecer essa realidade nova que é o tecido (quer dizer as qualidades e propriedades próprias para esta textura) mas, além disso é incapaz de nos ajudar a conhecer a sua forma e a sua configuração. Primeira etapa da complexidade: temos conhecimentos simples que não ajudam a conhecer as propriedades do conjunto. Uma constatação banal que tem como conseqüências não banais: a tapeçaria é mais que a soma dos fios que a constituem. Um todo é mais do que a soma das partes que a constituem. Segunda etapa da complexidade: o fato de que existe uma tapeçaria faz com que as qualidades deste ou daquele tipo de fio não possam todas exprimir-se plenamente. Estão inibidas ou virtualizadas. O todo é então menor que a soma das partes. Terceira etapa: isto representa dificuldades para o nosso entendimento e para a nossa estrutura mental. O todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes (MORIN, 2000).

2. temporais: o trabalho direto ou indireto entre disciplinas para solucionar um problema emergente;
3. econômicos: projetos em conjunto otimizam a utilização de estruturas (laboratórios e equipamentos, por exemplo) ou facilitam acesso a fontes de financiamento de projetos;
4. demográficos: quando a falta de especialistas obriga os presentes a assumirem novas disciplinas;
5. demanda social: quando a sociedade exige estudos de problemas complexos e que só podem ser resolvidos em parcerias;
6. epistemológicos: quando uma disciplina apresenta dificuldade em entender os fenômenos que estuda e busca outras teorias, métodos, procedimentos e conceitos;
7. disputas: disputas por objeto de trabalho, que leva a um novo reagrupamento disciplinar;
8. necessidade de prestígio: faz com que alguns pesquisadores apoiem-se em disciplinas menos contestadas;
9. próprio desenvolvimento da ciência, que tem ampliado os objetos de estudo.

2.1.2.3.1. O debate transdisciplinar

A responsabilidade pela disseminação do debate em torno da transdisciplinaridade pode ser conferida à UNESCO e ao Centro para a Pesquisa e Inovação do Ensino (CERI), órgão ligado à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Sommerman (2006) explica que essas organizações realizaram alguns eventos internacionais, sendo o primeiro deles, na década de 70 do século passado, o “I Seminário Internacional Interdisciplinaridade: Problemas de Ensino e Pesquisa em Universidades”, na Universidade de Nice (França).

Foi neste evento que três autores apresentaram o termo transdisciplinaridade: o matemático francês André Lichnerowicz, o astrofísico austríaco Erich Jantsch e o psicólogo e filósofo suíço Jean Piaget. Este último fora, segundo informação de Guy Michaud à Nicolescu (2005), o criador efetivo da palavra.

É importante destacar que os trabalhos apresentados neste evento foram reunidos em um livro que se tornou referência para a reflexão sobre o tema (APOSTEL *et al*, 1972).

Foi somente no ano de 1986, através do colóquio “A Ciência diante das Fronteiras do Conhecimento”, realizado em Veneza, que se oficializa a história da transdisciplinaridade. Ali, foram discutidos o modo tradicional do fazer científico e a nova visão de mundo influenciada pelas descobertas das ciências naturais, especialmente a Biologia e a Física (ALVARENGA, SOMMERMAN e ALVAREZ, 2005).

Ao final daquele evento, foi registrada a “Declaração de Veneza” (1986, p.2) que, ao criticar o paradigma hegemônico da ciência moderna, destacou a “urgência de uma procura verdadeiramente transdisciplinar, de uma troca dinâmica entre as ciências ‘exatas’, as ciências ‘humanas’, a arte e a tradição”. A declaração também destaca a necessidade de responsabilidade social no desenvolvimento de pesquisas e de sua aplicação.

Os signatários deste documento criaram, em 1987, o *Centre International de Recherches et d'Études Transdisciplinaires* (CIRET⁵), cujo objetivo é congrega estudiosos de diferentes áreas das ciências, das artes e das tradições, oriundos de vários países. Intenta-se, também, desenvolver a atividade de pesquisa dentro da abordagem transdisciplinar, no qual o fluxo de informação circula entre os campos do conhecimento e o diálogo entre especialistas de diferentes áreas são elencados.

Sommerman defende o CIRET como “o núcleo de pesquisas transdisciplinares mais avançados do mundo no que diz respeito à reflexão e pesquisa teórica sobre os fundamentos e os conceitos transdisciplinares” (2008, p.104).

A UNESCO, em 1991, realizou também o evento “Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o Século XXI” (1991, p. 1), cujo debate teórico e epistemológico nortearia encontros futuros. O documento final deste evento demarca alguns pontos importantes para o entendimento da transdisciplinaridade, dos quais destacamos:

- a transdisciplinaridade procura pontos de vista a partir dos quais seja possível torná-la inativa, procura espaços de pensamento que a faça sair de sua unidade, respeitando as diferenças, apoiando-se especialmente em uma nova concepção de natureza;
- por definição, não pode haver especialistas transdisciplinares, mas apenas pesquisadores animados por uma atitude transdisciplinar;
- o desafio da transdisciplinaridade é gerar uma civilização, em escala planetária, que, por força do diálogo intercultural, se abra para a singularidade de cada um e para a inteireza do ser.

---

⁵ Presidente: Basarad Nicolescu; Vice-Presidente: Michel Cazenave; Secretário Geral: Ludovic Bot; Tesoureiro: Andreú Solé; e René Barbier; René Berger; Dominique Décant, Georges Guelfand; Edgar Morin, Richard Welter.

No entanto, é no “I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade”, organizado pela UNESCO em parceria com o CIRET que as discussões sobre a temática avançam. Realizado em Arrábida (Portugal), no ano de 1994, é neste evento que a “Carta da Transdisciplinaridade” (ver Anexo I) é elaborada. Esta permitiu avanços no conceito e metodologia da proposta.

Na carta fica claro que a visão transdisciplinar é aberta e busca a conciliação entre as ciências exatas e humanas, como também das ciências com a arte, literatura, poesia e experiência espiritual. Referencia-se, também, a transdisciplinaridade como multirreferencial e multidimensional, que apresenta o rigor, a abertura e a tolerância como as características principais da atitude transdisciplinar.

Sommerman (2006, p. 50) ressalta os três pilares metodológicos da pesquisa transdisciplinar: a complexidade; a lógica do terceiro incluído e os diferentes níveis de realidade e que estes representam “instrumentos poderosos para o diálogo das disciplinas entre os olhares disciplinares, as diferentes culturas, entre as diversas epistemologias, entre as mais variadas visões de mundo, entre a realidade interior do ser humano”.

No ano de 1997, pela mesma parceria do evento anterior, é organizado em Locarno, Suíça, o congresso “Que Universidade para o amanhã? Em Busca de uma Evolução Transdisciplinar da Universidade”, o caso em que foram discutidas algumas diretrizes para o ambiente universitário, tornando-o local prioritário para a prática e a disseminação do pensamento complexo e transdisciplinar.

Japiassú (1976) acrescenta que este congresso inicia o debate sobre a necessidade de uma reforma na Universidade no sentido de buscar reinscrever o conhecimento em seu contexto e conjunto, sobretudo devido à apresentação, por Madeleine Gobeil, do projeto “Evolução Transdisciplinar da Universidade”. O objetivo deste era ressaltar que a Universidade deveria retomar sua missão de “estudo do universal”.

Representada pela “Síntese do Congresso de Locarno”, além das definições dos três níveis de relações disciplinares (pluri, inter e transdisciplinares), foi discutida também a transcendência do binário “isso” ou “aquilo”, reconhecendo o isso “e” o aquilo, ou seja, o terceiro incluído. Isso implicará, posteriormente, na articulação dos contrários: unidade e diversidade; corpo e mente; sujeito e objeto, etc. (SANTOS, 2008; ANTÔNIO, 2002). Essa lógica nos atenta para que os conhecimentos disciplinares não sejam concedidos como antagônicos, mas complementares!

Patrocinada pela Fundação Nacional de Ciência da Suíça, pelo Instituto Federal de Tecnologia da Suíça, pela empresa Asea Brown Boveri e pela UNESCO, em 2000, foi realizado a *International Transdisciplinary Conference: Joint Problem-Solving Among Science, Technology and Society*. Com quase 800 participantes, de cerca de 50 países, a conferência resultou na publicação de um livro com o mesmo nome do evento.

Neste livro, a transdisciplinaridade é considerada “um termo que abarca uma variedade de diferentes formas de ciência cujo objetivo não é apenas ganhar conhecimento, mas estimular inovações” (KLEIN et al, 2001, p. 263), sobretudo em busca de parcerias entre ciência, política, setor administrativo, econômico e público. Visa-se a abertura da Universidade ao meio externo.

Os autores suscitam sobre o tema como “uma nova forma de conhecimento e solução de problemas envolvendo a cooperação entre diferentes partes da sociedade e a academia, de modo a enfrentar os desafios complexos da sociedade” (Op. cit., p. 7).

Esta publicação também nos atenta para não tornar a transdisciplinaridade um modismo, e salienta a necessidade da paciência, pois, atingir a cooperação transdisciplinar efetivará as relações entre democracia, economia de mercado e ciência.

Realizado no Brasil (Espírito Santo) e no ano de 2005, o “II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade” teve apoio do Governo do Estado do Espírito Santo, do CIRET, do Centro de Educação Transdisciplinar (CETRANS), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), UNESCO e outros sete centros brasileiros e europeus de estudos e pesquisas transdisciplinares.

O documento final intitulado “Mensagem de Vila Velha/Vitória” (2005, p. 1) retomou, ampliou e contextualizou os princípios da “Carta da Transdisciplinaridade” e estruturou-se em três eixos: a atitude, a pesquisa e a ação transdisciplinar:

- atitude transdisciplinar: “busca a compreensão da complexidade do nosso universo, da complexidade das relações entre sujeitos, dos sujeitos consigo mesmos e com os objetos que os circundam, a fim de recuperar os sentidos da relação enigmática do ser humano com a realidade”;
- pesquisa transdisciplinar: “pressupõe uma pluralidade epistemológica. Requer a integração de processos dialéticos e dialógicos que emergem da pesquisa e mantém o conhecimento como sistema aberto”;
- ação transdisciplinar: “propõe a articulação da formação do ser humano na sua relação com o mundo (ecoformação), com os outros (hetero e co-formação), consigo mesmo

(autoformação), com o ser (ontoformação), e, também, com o conhecimento formal e não formal”.

Como pudemos observar, a discussão sobre a temática transdisciplinar já tem uma história que buscou esclarecer e consolidá-la como um possível novo paradigma para guiar e ser assumido na nossa sociedade (ALVARENGA, SOMMERMAN E ALVAREZ, 2005).

O foco principal, segundo Moraes (2010), é o de não aceitarmos fórmulas prontas e pragmáticas de um pensamento único ou de modelos descontextualizados, seja qual for o conteúdo que estamos tratando e investigando e mobilizar “processos de interdependência, de mestiçagem, de interfecundação e religação de saberes, sem, entretanto, deixar de reconhecer suas especificidades” (p. 306).

Partimos então, para a análise dos discursos dos sujeitos entrevistados em relação a sua concepção de docente e de docente de ginástica. Observaremos que essas indagações levaram-nos a discutir como cada sujeito vê o “ser” docente universitário e, por sua vez, o “ser” docente de ginástica.

Quadro 9 - Categorias encontradas sobre a docência

A. Naturalismo	D1
B. Foco no aluno	- Sucesso/fracasso aluno: D1, D2, D5, D11, D12 - Transmitir confiança: D7, D9, D11, D12
C. Realização pessoal	D1, D5, D7, D8, D10, D12
D. Desafio	D1, D2, D3, D4, D7, D8, D10, D11, D12
E. Ensino	D2, D4
F. Formação Continuada	- Humildade: D1, D5, D8 - Limitação conhecimento: D1, D2, D4

A. Naturalismo

Apenas um dos professores entrevistados apresentou a docência numa concepção naturalizada, “*a veia de professor vem da família mesmo, eu venho de uma família de professores*” (D1). Consideramos que a docência não deva ser vista por esse lado, pois é uma profissão, como as demais e, como tal, deve elencar uma formação segura, sólida e que capacite o indivíduo para a atuação.

Compreendemos que muitas vezes somos alocados dentro de salas de aulas devido a algum feito anterior (ter sido atleta, por exemplo), sem que haja um preparo específico no que se refere às modalidades pertencentes à avaliação, ao sistema universitário, as estratégias metodológicas, dentre outros.

B. Foco no aluno

Cinco docentes apresentam a docência refletida no sucesso/fracasso de seu aluno no mercado de trabalho. Sabemos que é preciso que os docentes entendam e vejam-se ligados aos discentes, mas colocar sua atuação neste viés é um tanto arriscado, já que contamos com diversidade de alunos com interesses e a dedicação à disciplina de forma diferenciada. O docente D1 avalia que o fato do aluno adentrar no mercado de trabalho e obter sucesso no mesmo é motivo de satisfação do docente.

Ainda em relação aos alunos, quatro docentes citam que o docente deve transmitir confiança aos discentes. O fato é importante, desde que também se transmita que o conhecimento é limitado e que o professor não é dono do saber. Isso é apontado pelos docentes quando enfatizam que é preciso “*responder, refletir questões, transmitir confiança e ter atitude aberta*” (D7). Perceba que o docente apresentou a questão de refletir questões e não de respondê-las diretamente, tão logo elas apareçam.

Os professores D9 e D11 relatam que, apesar de referência, o docente não deve entregar aos alunos receitas do conhecimento: “*o aluno tem é, na sua imagem, aquela pessoa que vai meio que da uma luz pra ele, então às vezes eles ficam bravo comigo quando falo pra eles que ao invés de trazer respostas, que to trazendo mais duvidas do que respostas pra eles, porque eles procuram receitas de bolo comigo eles não vão achar receita de bolo*” (D9) e “*o professor democrático que eu falo também levanta questões, não é só aquele que dá tudo mastigado, e o perfil as vezes, do nosso alunato não é esse, eles querem as coisas prontas, entendeu?*” (D11). Neste sentido, a docência caminha na linha tênue entre ter confiança em transmitir determinados conhecimentos, e ao mesmo tempo, apresentar-lhes as limitações destes.

C. Realização Pessoal

Seis docentes apresentam a atuação na docência como realização pessoal. Como Freire (2001), é importante que cada professor esforce-se para gostar do que faz e procure maneiras de tornar a prática cada vez mais alegre e prazerosa, conforme identificamos nos relatos: “*putz grila, isso é ser docente, você ensinar o que você gosta e você tem que ter o feedback, ver o resultado*” (D5); “*tem que ter prazer em ensinar*” (...) *eu acho que é importante, ter prazer em ensinar, gostar de ensinar, isso é importante* (D7)”.

D. Desafio

Os docentes ressaltam que a docência é um desafio, pois é exigente, demanda um processo contínuo de amadurecimento, e, para exercê-la, é preciso abdicar de muitas coisas. Para Freire (1997), o docente trabalha constantemente contra mitos e concepções deturpadas do conhecimento. E, Imbernón (2010) acrescenta o fato de necessidade de revisar convicções e crenças estão sobrepostos aos processos contínuos de pensar, sentir, atuar em consonâncias com os valores individuais.

Freire (2001) diz que não há atuação docente sem que o mesmo exija e demonstre: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e, por fim, querer bem os educandos. Por tais razões, podemos concordar com o fato de que a docência é definitivamente um desafio!

O docente D2 destaca que a função docente em todo o contexto: *“eu diria que o trabalho de docente ele é um trabalho, num princípio, num primeiro momento, é um trabalho de entender o sistema, entender qual é a função do docente, qual é a função do pesquisador, qual é a função daquela pessoa que promove aquele campo de estudos, porque no fundo nós não somos preparados durante a nossa formação acadêmica pra ser docente, nós somos preparados pra alguma coisa, professor de uma disciplina, mas não pra ser docente na sua integralidade, (...) ser docente significa entender que você vai participar de n comissões, duzentas reuniões por mês, é, de ser chamado pra muitas bancas de concursos, bancas de tese, de orientar, quer dizer, há tanta coisa envolvida com o ser docente, é uma atividade extremamente exigente (...), possivelmente 80 horas, e isso tem um impacto na minha vida, na minha família, em tudo que eu faço, na minha disponibilidade em sair com os amigos, na minha, em tudo, (...) muita pressão pra você produzir, alguma pressão pra você dar uma boa aula, e pouco suporte pra tudo isso, no final você acaba tendo que se desdobrar em 20, seus*

finais de semana são pra faculdade, seus dias de descanso são pra faculdade, aquelas 40 horas se tornam 80 horas e tudo que é extra universidade acaba sendo engolido pela universidade”.

O desafio também está na falta de preparo para a atuação, ou seja, *“pessoas recém ingressantes na carreira do docente, com as mesmas responsabilidades de quem tem já 40 anos que está na faculdade. Então você não é preparado pra aquilo, você é jogado aos leões, literalmente, e isso faz com que você ou aprenda muito rápido, ou morra no processo”.* O docente D6 também cita o desafio pelo fato de receber, na Universidade, alunos completamente despreparados.

E. Ensino

Parece óbvio que associemos a docência ao ato de dar aulas, no entanto apenas dois docentes apresentaram esta ação em seus discursos. Talvez isso ocorra pelo fato de que esta seja pouco valorizada, especialmente pelos órgãos de fomento *“quando a gente tá assumindo essa posição de professor universitário, que dar aula é apenas um detalhe, provavelmente, no meu modo de entender, o detalhe mais importante, que é o que alimenta todo esse processo, embora cada vez mais a Universidade dê menos valor pro “dar aula”, a atividade docente, está cada vez menos valorizada, mas isso é a maneira que os órgãos de fomento entendem, eu entendo completamente diferente, eu acho que, se a gente não der boas aulas agora, a gente está promovendo a formação de péssimos profissionais no futuro, seja no campo do ensino na escola, num clube, ou seja, na pesquisa, são profissionais que não são capazes de refletir sobre os problemas, sobre questões realmente relevantes, eles só pensam em problemas muitos específicos, ou seja, que não solucionam os grandes problemas da área”* (D2).

F. Formação continuada

A docência implica na constante e contínua formação, pois o conhecimento está em constante mudança e reflexão e se apresenta em com novos formatos, ideias e propostas de trabalho em diversas áreas. A predisposição para uma educação permanente exige do docente a humildade para compreender o conhecimento como limitado. *“A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência”* (FREIRE, 1997, p. 55).

Para o docente D5 ter humildade é importante para a atuação, pois *“a gente não tem que ter medo de falar ‘errei’. Eu falo ‘opa, errei, desculpa, eu vou pesquisar’. Acho que a gente tá recebendo conhecimento de todos os lados, isso é crescimento, o principal, não ter medo de ir com um professor, não ter medo de trabalhar com outro professor!”* (D5); *“tem questões que eu também não sei responder e eu vou procurar, e a gente procura, enfim, mas eu acho que a prática é muito importante”* (D8).

Além disso, é preciso transcender a ideia de educação como um processo linear, ou seja, com início, meio e fim. E a educação permanente está imbricada no hábito de estar permanentemente educando-se: *“a faculdade é só uma etapa, a pós, é por isso que tem pós-graduação, extensão, mestrado, doutorado, pós-doutorado, enfim, nunca se pára. O conhecimento ele não tem fim, e a cultura também, né, então, aliado a isso, nós temos que conhecer muito bem a nossa área, entender, ser um ser cultural”* (D1).

Esta ideia de infinitude do conhecimento também deve ser apresentada aos alunos, segundo o docente D2: *“pra quem quer trabalhar na área aí a minha responsabilidade é completamente diferente, é mostrar que, as, sei lá, as 120 horas que eu vou dar pra eles ao longo dos anos em ginástica, ou sei lá, 150 no máximo, não são suficientes pra ele entender nem o básico da ginástica, portanto, se ele quiser trabalhar com ginástica de verdade essas 120 horas são simplesmente essas três chaves que eu dou pra eles abrirem as portas e a partir disso ele vai ter que correr atrás. No fundo, então, o papel quando é com quem quer trabalhar com ginástica muda um pouco, é mostrar pra eles que eu posso ensinar básico e se ele quiser realmente trabalhar com ginástica eles vão ter que investir mais 5, 10 anos pra fazer isso”*.

Enfim, é importante apresentar aos discentes que a *“universidade não é a porta de saída, é a porta de entrada pra esse conhecimento”* (D2).

Quando os docentes foram questionados sobre a docência na ginástica, encontramos respostas um pouco diferentes, elencadas no quadro X:

Quadro 10 - Ser docente de Ginástica: Categorias encontradas nos discursos

A. Realização pessoal	D1, D2, D3, D5, D8, D10, D11, D12, D13, D14
B. Foco no aluno	- Experiência: D2, D4, D5, D6, D7, D9, D10 - Convencimento: D2, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D13 - Reconhecimento: D6, D7, D10, D13, D14

A. Realização Pessoal

Percebemos maior frequência (n=10) de docentes que associam a docência à realização pessoal quando foram questionados sobre relação daquela com a ginástica. O

prazer em lecionar na área é relatado por todos os docentes da categoria. Os docentes D1 e D8 deixam claro que não saberiam fazer outra coisa não fosse ensinar ginástica.

Os docentes D3, D5 e D10 ressaltam que a satisfação em ministrar aula de ginástica relaciona-se à própria história de vida na modalidade, e por isso, uma grande realização pessoal: *“eu queria alguma coisa que eu gostasse mais e que realmente fosse aquilo que me tocasse pra eu estudar, fazer pesquisa mesmo no mestrado, que me tocasse assim de uma forma diferente né? (...), acabei escolhendo a ginástica por conta de ter tido assim, uma história na minha vida, desde criança eu comecei a praticar ela, sou apaixonada pela ginástica!”* (D10); *“uma disciplina prazerosa, que sempre esteve envolvida com a minha vida, particularmente né?”* (D3).

A realização e o motivo de extrema satisfação do docente D12 é o fato de permitir que o aluno supere seus limites através da ginástica.

B. Foco no Aluno

O foco da docência em ginástica voltou-se para o aluno sobre três perspectivas: a possibilidade de permitir a experiência prática/motora na modalidade, o convencimento de ser uma modalidade importante e o reconhecimento na área e campo de atuação como professor de Educação Física.

Quanto à experiência, os docentes esclarecem que os alunos chegam à Universidade uma vivência motora pobre na área, e que neste sentido, a função do docente passaria a ser aquele de permitir que o aluno tenha boas sensações e experiências na modalidade. Para o docente D4, se os alunos tiveram boas experiências, eles ensinarão ginástica, *“eles vão querer passar isso para seus alunos porque é gostoso fazer, a ginástica em si é lúdica”*. Além disso, *“quando eu vejo que os alunos percebem a ginástica nesse sentido, do quanto ela pode contribuir pra esses corpos que um dia serão de professores que ensinam outros corpos, eu já fico feliz”* (D2).

Essa responsabilidade do docente da área é elencada também pelo docente D2, ou seja, passar experiências que permitam aos alunos compreender a técnica enquanto lógica do exercício: *“se eu não faço parte das pessoas que criam aversão da ginástica eu já fico feliz! Esse é o problema da técnica da ginástica, se eu não ensino técnica eu posso machucar alguém, mas se eu ensino só a técnica tem pessoas que se aborrecem e nunca mais querem trabalhar com ginástica, o equilíbrio entre essas duas coisas pra mim tá na lógica, entender essa lógica, quando eu entendo a lógica eu sou capaz de deduzir”*.

A experiência também é interessante pelo fato de proporcionar maior aumento possível de vivência motora (D9) e demonstrar questões pedagógicas da modalidade (D13).

Podemos perceber que a experiência para os docentes entrevistados não está voltada a execução perfeita dos movimentos, mas, a de instigar sensações, percepções corporais que auxiliarão na prática pedagógica desse professor.

Os professores também se preocupam em convencer os discentes que a ginástica pode e deve ser trabalhada em diversos setores da sociedade: *“todo mundo que descobre que algo é importante e pode gerar uma consequência interessante pras pessoas ele vai usar aquilo lá pro resto da vida dele, então, nosso papel é um pouco isso, mostrar que a ginástica existe e que ela pode, quando bem utilizada, gerar consequências muito interessante do ponto de vista social, emocional, etc”* (D2), ou seja, *“despertar o interesse pela... por ensinar a ginástica, e apresentar uma visão pedagógica da ginástica, uma visão lúdica uma visão além da modalidade de alto nível, porque eu acredito que quem vai se direcionar para uma modalidade de alto nível depois como técnico, ele vai ter que fazer outros cursos fora da Universidade (...)”* (D4).

O docente D7 diz que é preciso que o docente convença o aluno de sua capacidade em ensinar a ginástica, especialmente, os exercícios biomecanicamente mais complexos, auxiliando-o a desenvolver confiança em sua capacidade de ensinar tais elementos.

Há também o desafio do reconhecimento da ginástica: *“o desafio então é esse: conquista-los pra essa área que é a ginástica, enxergá-la de uma forma mais ampla e trazer essa visão pedagógica da ginástica possível pra qualquer pessoa, porque a maioria não vai ser ginasta, tanto que eu até já discuti com eles, a maioria não vai ser ginasta a minoria ou quase ninguém vai ser ginasta, no entanto, eu dou aula pensando naqueles que vão ser ginasta a então eu não posso ensinar o rodante antes da estrela ta ótima porque aí vai dar defeito ‘defeito pra que?’ não vai ser ginasta não é então deixa ele vivenciar o rodante”* (D4); *“não sei se ficou claro, há duas responsabilidades diferentes: quando eu quero preparar as pessoas de uma forma geral, onde eu tenho que mostrar a ginástica como um potencial prático educativo, formativa”* (D2); *“ela tem essa amplitude, essa possibilidade de trabalhar toda a coordenação motora, e isso pra mim é apaixonante (...) você pode criar várias coisas, várias possibilidades”* (D5).

Percebemos que os professores se preocupam em mudar a imagem de extrema técnica da ginástica e buscam mostrá-la como *“mais uma ferramenta, que obviamente eles têm que conhecer a ginástica, os fundamentos, algumas regras básicas, mas que eles possam*

reconhecer o esporte, que eles saibam o que daquilo que está sendo aplicado é realmente aplicável dentro de uma aula de educação física” (D6).

Para o docente D7, é preciso que os alunos reconheçam a ginástica a ponto de terem condições de trabalhar com aquela especificidade, e saber, sobretudo, a atuar de forma pedagógica. O docente D9 acrescenta que é preciso que reconheçam a ginástica para quebrar o tradicionalismo de determinados esportes, especialmente na educação física escolar (vôlei, futsal, basquete e handebol).

É interessante apontar que os sujeitos entrevistados, em sua minoria, associam a atuação docente ao processo de lecionar uma aula e também ampliam essa visão numa perspectiva de entendê-la como um fenômeno complexo.

Não pensamos que a aula deva ser ignorada, mas é importante que o docente veja os processos que estão incorporados em sua atuação, como as questões da didática, a preocupação com os estudantes, os contextos e os valores da disciplina que estão ancorados na cultura geral e que filtram a realidade.

É preciso que a atuação facilite o “aprender a aprender”, “mas também a aprender a desaprender com comunicação, autoanálise e regulação própria, mediante conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de desenvolver profissionais inquietos e inovadores; que aprendam com seus acertos e erros” (IMBERNÓN, 2010, p. 104).

A inter ou transdisciplinaridade pressupõem a relação de intercâmbio, diálogo, interação, mutualidade e atitude diante do conhecimento. Claro está que podemos direcionar seus paradigmas às diferentes esferas da nossa sociedade, dentre elas, a atuação docente, restando-nos alguns questionamentos: como engajar o docente no trabalho inter ou transdisciplinar? Que currículo estaria apto a aceitar este novo docente? Quais seriam as ideias principais de ensino e de aprendizagem deste docente? Como o docente deve visualizar as modalidades que fazem parte de sua prática, tais como a avaliação e as estratégias metodológicas? Enfim, como o docente deve pensar a sua atuação mais efetiva para uma formação mais condizente com a necessidade da realidade?

Partimos agora para a compreensão de bases educativas que convergem com os ideais da TC, da inter e transdisciplinaridade e a observância dessas modalidades (estratégias metodológicas, avaliação, ensino e aprendizagem), segundo os discursos dos docentes entrevistados.

3. COMPLEXIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: BASES EDUCACIONAIS

“Conscientemente, ensinamos o que sabemos.

Inconscientemente, ensinamos quem somos.”

(Hamachek, 2009)

Ao tratarmos a complexidade e sua interface com a Educação podemos questionar: como a TC reflete no conhecimento oferecido ao futuro profissional? Como a TC reflete na apreensão desse conhecimento e na sua relação com o mundo?

Não há dúvidas quanto aos excessos que estamos sendo submetidos na contemporaneidade (ANTÔNIO, 2002, p. 22), tais como: “1. Excesso de informação, que desorganiza o conhecimento, a aprendizagem, o raciocínio; 2. Excesso de estereótipos, que atrofia a sensibilidade, o ser-em-si-próprio; 3. Excesso de imagens manipuladas, que abafa a imaginação e a fantasia, matéria-prima para a criatividade”.

Quando tratamos da complexidade e de suas implicações para a educação não podemos deixar de citar o livro “Sete saberes necessários para a educação do futuro” de Edgar Morin (2000). Para o autor, se optarmos pela visão da TC, no ato educativo, devemos ter atenção para os seguintes princípios:

1. “As cegueiras do conhecimento”: ou seja, o profissional adquire um conhecimento capaz de aprender problemas globais e fundamentais para então inserir conhecimentos parciais e locais;
2. “Conhecimento pertinente”: conhecimento que supere a visão mecanicista do universo; visa-se à apreensão do objeto em seu contexto e dos significados das relações entre as partes e o todo;
3. “Ensinar a condição humana”: permitir que os alunos percebam o sentido de “ser humano”; este, visto como num só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico;
4. “Ensinar a identidade terrena”: no qual a humanidade retoma a responsabilidade pelo futuro do universo;
5. “Enfrentar as incertezas”: aqui é proposto ao processo de ensino envolver os problemas e as incertezas inerentes àquele e ainda, “seria ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado (...) aprender a

navegar em um oceano de incertezas em meio aos arquipélagos de certezas (MORIN, 2000, p. 16);

6. “Ensinar a compreensão”: é preciso nos compreender mutuamente, portanto, a compreensão é meio e fim da condição humana;

7. “A ética do gênero humano”: composto pela triangulação entre o individual, o grupal e a comunidade, exige-se respeito às visões antagônicas, individualidade, autonomia e clareza do pertencimento à espécie humana.

Morin (2001, 2000) ressalta que a formação deve envolver a construção da cidadania para a responsabilidade e a intervenção consciente no universo.

Podemos observar alguns indícios de mudanças nos cursos de formação pautados na TC. O trabalho de Silva & Camillo (2007) é um bom exemplo disso. Com o intuito de conhecer e analisar o processo de ensino-aprendizagem em um curso de graduação da Enfermagem, que visa à formação de um profissional com visão complexa da realidade, as autoras entrevistaram nove docentes que atuam no Ensino Superior e chegaram à conclusão que, de alguma forma, os docentes praticam alguns princípios da complexidade.

3.1 Por um currículo complexo

Neste momento, empenhamos em trazer para a discussão de currículo, os princípios do pensamento complexo. Segundo Schön (1988), inspirados pela ciência positivista, os currículos normativos empregavam a objetividade e a neutralidade e ignoravam os conhecimentos primordiais para a dimensão criativa do futuro profissional. A linearidade daquele currículo desintegrou as disciplinas em fragmentos de conteúdos dispostos numa ordem preestabelecida durante o período de formação.

Ao adotar o paradigma linear-mecanicista, observamos que, historicamente, o discurso sobre currículos tratava pouco sobre a complexidade do pensamento humano. A lógica “saber-fazer” ofereceu por meio das práticas curriculares as tarefas de observar de forma precisa, mensurar, prescrever e prever. (MACEDO, 2002)

O currículo com característica normativo-descritiva ignorava o acontecimento e, devido ao demasiado conservadorismo, aquele era considerado como “*persona non grata*” ao projeto político-pedagógico.

Pautados na TC, observaremos e analisaremos o currículo como algo dinâmico (D’AMBRÓSIO, 1997); (FELS, 2004) e multirreferenciado (MACEDO, 2002; MORAES,

2010, ou seja, complexo (ARDONIO, 2000; PHELAN, 2004; MANZIER, 2009). Para tanto, alguns questionamentos aguçaram nossa curiosidade, por exemplo: como pensar o currículo a partir da TC? Por que optar por essa base epistêmica para trabalhar o currículo? Que implicações essa mudança trará na prática pedagógica do docente universitário e na formação do futuro profissional?

Primeiramente, há necessidade de esclarecer que independente dos enfoques elencados pelos curriculistas, não pretendemos explicitar as proposições, as criações, os caminhos históricos e as discussões ora realizadas sobre currículo. Nosso intuito é refletir como a complexidade pode contribuir para uma análise mais adequada e, talvez, até mais competente das questões curriculares, ao indicar e exemplificar alguns indícios práticos existentes.

Além disso, não seria adequado propor estratégias metodológicas e de avaliação sem antes explicitar nossa fundamentação filosófica, ideológica e pedagógica de currículo que atenderia àquelas propostas.

Sem a intenção de sermos repetitivos, pensar o currículo numa perspectiva do pensamento complexo é criticar, fortemente, o pensamento positivista e cartesiano na constituição daquele (MANZIER, 2009; PHELAN, 2004; YOUNG, 2000). Os autores argumentam que o currículo ainda aparece descomprometido com as mudanças da sociedade e descontextualizado dos acontecimentos globais e, portanto, sugerem a TC como mobilizadora contemporânea e potente para superar este desafio.

Macedo (2002, p.162) exemplifica o caso do currículo da licenciatura em pedagogia. Segundo o autor estes foram,

predominantemente concebidos e vividos como uma colagem disciplinar em blocos desconectados, longe de qualquer possibilidade relacional, onde preparação para o ensino e os conteúdos ditos “não-pedagógicos” restam cristalizados e separados; práticas e estágios desconectados da temporalidade e do conjunto da linha de formação seguida; saberes veiculados pelas diversas ciências da educação sem qualquer relação com os saberes da profissão docente, como é o caso dramático das licenciaturas em pedagogia. Quase nenhuma relação que possa potencializar a articulação entre as licenciaturas na sua plenitude complexa, a pesquisa e a extensão como retroações; uma repetição de conteúdos vindos de metanarrativas nomotéticas e reducionistas, portanto descontextualizadas, bem como desprovidas de historicidade e praticidade.

Phelan (2004) e Moraes (2010) destacam que, influenciados pelo racionalismo, os currículos são organizados por problemas técnicos e procedimentais e não pelo modo de viver humano em toda a sua complexidade.

Salienta-se, ainda, o fato de que, por muitas vezes, as discussões curriculares perpassam a inclusão ou exclusão de uma ou mais disciplinas acadêmicas e ajuste de carga horária. Entretanto, não aprofundam sobre a sua base filosófica, epistemológica e estratégias metodológicas da prática educativa.

Está claro que a mudança no trato com o currículo não ocorrerá individualmente, mas, do esforço contínuo e conjunto de todos os envolvidos. Esclarecemos que o presente estudo não irá propor um currículo oficial para a área de Educação Física, pois, segundo nossa concepção, isso seria impossível de ser feito sem dispor de todo o corpo docente reunido e dialogando sobre o mesmo. O que pretendemos mostrar é que, ao pensar um currículo pautado na TC, a probabilidade de integração, respeito e contextualização do conhecimento é maior.

A palavra *Curriculum*, originária do latim, significa pista de corrida, caminho, percurso, trajetória, travessia, e indica aqui um ponto de partida e, por sua vez, um ponto de chegada. Este caminho está sujeito ao imprevisto, ao inesperado, ao acaso e, portanto, não deve ser recebido e seguido como uma receita gastronômica.

O currículo também é identitário, ou seja, um documento que revela as aspirações, o entendimento de ser humano e de mundo do espaço onde será colocado em prática. Este oferece alguns indícios de suas opções teóricas, objetivos, metas e metodologias de trabalho, independente da área específica de que trata. (MORAES, 2010)

É a partir do currículo que organizamos o trabalho educacional em busca de uma formação que atenda às demandas da sociedade e que também a critique para a construção de uma sociedade mais ética, justa e democrática. Independente de ser formal ou informal, (explícito e implícito, real e oculto) é por ele que as ações cotidianas são traçadas e de onde partem as relações dos seus envolvidos e orientados pelo desejo de ser e de saber.

Aliás, no olhar da formação profissional complexa, dá-se valor, inclusive, ao “currículo oculto”, afinal,

é precisamente nos âmbitos da formação não vista, não dita, que o currículo vai se revelar mais potente na constituição das ordens sociais. É por isso que o projeto mais urgente na formação dos curriculistas é a constituição de uma sapiência pautada na hermenêutica crítica; ou seja, a capacidade de interpretar densamente, compreender além do que é oficialmente alarmado, e

construir um corpo de explicações, capazes de desconstruir as grandes e sutis reitificações que o currículo traz embutido no modo que cultiva a concepção, a organização, a implementação, a institucionalização e a avaliação dos saberes e competências (MACEDO, 2002, p. 35).

É pertinente apontar uma definição de currículo: “currículo é a estratégia de ação educativa. Ao partir para a prática, todos vão munidos de uma estratégia, de um plano de ação” (D’AMBRÓSIO, 1997, p. 72). Consideramos ainda que, “sendo currículo um caminho a seguir, adota-se a definição de que é uma proposta educacional feita por uma instituição que se responsabilize por sua execução e avaliação” (KRASILCHIC, 1998, p. 5).

E, é no currículo que aparece a proposta de interação entre alunos, professores e outros que não estão diretamente associados à relação ensinar-aprender. Em corroboração com Burnham (1998, p. 37), "o currículo deve apresentar uma pluralidade de linguagens (verbais, imagéticas, míticas, rituais, mímicas, gráficas, musicais, plásticas...) e de referências de leitura de mundo que transformam a realidade num processo multiplamente cíclico, que contém, em si próprio, tanto a face da continuidade como a da construção do novo”.

Em resumo, o currículo deve possibilitar à formação profissional questões relacionadas à:

- técnica: pela construção e apreensão de conteúdos, saberes e competências;
- ética: envoltos pelos valores humanos;
- política: relativas às opções, aos interesses; e
- estética: exercitando a sensibilidade e criatividade.

Para pensar o currículo e a complexidade é preciso conceber as propostas como sistemas abertos para dificultar uma visão de mundo classificatória, analítica, reducionista e linear (Morin, 2001; 2000). O “currículo aberto” permite à dialética e à dialógica, um fenômeno interativo “por onde constitui o instituinte extraordinário, na instituição ordinária da sociedade” (MACEDO, 2002, p. 28).

Além disso, apoiamos no princípio da recursividade/reflexividade do pensamento complexo. Ao entendermos o homem como ser que pensa o conhecimento, concluímos que ele se renova enquanto ser pensante. Se o currículo visa apresentar o conhecimento, está óbvio que este deve permitir que os protagonistas dessa ação se aprofundem, ampliem e reflitam sobre o conhecimento e não somente adquirí-lo de modo transmissivo e memorizado. Segundo Doll (apud Macedo 2002, p.48), “é neste processo de desenvolvimento do currículo, por meio da reflexão recursiva, que se estabelecem as atitudes, os valores e o senso de comunidade”.

Circunscrito no currículo, o conhecimento é organizado e vivenciado sem relação. Essa classificação das disciplinas “em gavetas” dificulta o desenvolvimento de uma consciência conectada e relacional.

Essas trocas, osmoses e simbioses entre os conhecimentos são tratadas como dialogicidade. Neste princípio, não há oposição entre ordem e desordem, natureza e cultura, e permite-se a *unitas complex*, ou seja, a compreensão dos fenômenos como concorrentes, antagônicos e complementares. E o que isso implica na leitura de um currículo? Implica em criar fronteiras porosas entre os saberes, propor macrodisciplinas, desenvolver competências através da articulação entre conhecimento e ação orientada, trazer a realidade para a construção dos conhecimentos, enfim, promover o diálogo. Com o olhar na TC, a fundamentação das questões curriculares apoia-se no sujeito

pensante, constituído por uma complexidade estrutural que não separa o mental do físico, a razão da emoção, a mente da matéria e a matéria do espírito; que não separa o fato da fantasia, o passado do presente e do futuro (...)que é ator e autor de sua própria história e co-autor das histórias coletivas que acontecem ao seu redor. Um ser humano multidimensional em sua corporeidade, dotado de diferentes capacidades cognitivas, emocionais e espirituais e enriquecido por suas múltiplas competências e habilidades (MORAES, 2010, p.299).

É importante planejar, organizar ideias, propor conteúdos pertinentes, porém, deve-se considerar as estratégias para que as competências profissionais beirem à criatividade, acolham o inesperado, incentivem a novidade, avancem, portanto, cheguem além da previsibilidade. Um currículo em rede deve ser fruto de reflexões individuais e coletivas.

Será que através desse modo de pensar não corremos o risco de dissolvermos as especificidades? De perder-nos numa ampliação sem limites? De aprendermos a lidar com temas globais e não mais encontrarmos as especificidades?

Algumas propostas já são oferecidas. D’Ambrósio (1997) propõe o termo “currículo dinâmico” para apresentar suas ideias de currículo pautado na premissa que defendemos. Essa proposta é baseada em três momentos: a sensibilização, o motivo inicial; o suporte, instrumentos e métodos de trabalho e a socialização, ação que mostra a resultante do aprendizado. Para melhor visualização, o autor modela sua ideia (op. cit., p.157):

- motivação através de prelação, com fotos, filmes, leitura de periódicos e trechos de livro. Tudo acompanhado de discussões;
- reflexão mediante diálogo, além de sessões de perguntas e respostas. Tudo seguido de comentários;

- trabalho individual, na forma de uma redação; e
- trabalho coletivo, na forma de uma pesquisa (pode ser entrevista na própria escola, na comunidade, na família, e com questionário, pode-se filmar ou gravar em áudio).

Outra proposta que podemos considerar é a do “currículo heutagógico”. Centrados no professor e com poucas oportunidades para envolvimento real dos alunos na aprendizagem, Hase & Kenyon (2007, p. 114/115) sugerem os princípios da Heutagogia quando na elaboração do currículo:

- ser currículo “vivo”, no sentido de ser flexível e aberto para as mudanças do aprendiz enquanto aprende;
- envolver o aprendiz no currículo vivo como o fator-chave;
- reconhecer que conhecimento e aquisição de habilidades e aprendizagem são processos distintos e precisam de diferentes abordagens;
- identificar os processos e as atividades de aprendizagem através dos alunos, e não somente pelo professor;
- usar a pesquisa-ação: utilizar uma metametodologia para a experiência da aprendizagem;
- envolver o aprendiz nos processos avaliativos, autodiagnóstico e aplicação do conhecimento em contextos da vida real;
- aprender em colaboração: treinar para as necessidades individuais de aprendizagens e aplicação.

A proposta de currículo multirreferencial (Macedo, 2002, Moraes, 2010) não critica a especialização, mas o aprofundamento cada vez maior de um conhecimento específico e com perda de vista do todo do qual faz parte. Assim, o grande objetivo de sua proposta é aprofundar as relações entre seus componentes.

Neste sentido, na prática educativa é preciso situar toda a informação em seu contexto, o que podemos chamar de “multifocalização”. Para a formulação de um currículo multirreferencial é importante atendermos aos seguintes tópicos ilustrados por Macedo (2002, p. 83/84):

- coletivizar programas e estratégias;
- historicizar e contextualizar conteúdos;
- incentivar o tateamento;

- explicitar e vivenciar a angústia do método, os ruídos, os delírios e os transbordamentos;
- aceitar o erro como um caminho construtivo, analítico e compreensivo;
- instituir brechas no currículo instituído onde se possa pleitear o acontecimento e as emergências;
- mobilizar a complexidade formativa pela cooperação solidária, face aos obstáculos e as resistências no estabelecimento das competências qualificadas;
- disseminar o sentido dinamogênico da ética da solidariedade e da responsabilidade como nortes axiológicos do processo formativo;
- re-significar a avaliação, a partir de um processo em que a participação não seja apenas uma prestação de contas do aluno perante um *expert* que assiste, isoladamente, a uma performance anunciada e prescrita; experienciar, portanto, a prática da avaliação como “trabalho ou atividade responsável e politicamente reflexiva (...)” e não apenas como arbitragem monossêmica face a uma tarefa alienada e alienante;
- não perder de vista o movimento complexo do mundo do trabalho e a sintonia analítica a ser estabelecida com esse movimento; e
- exercitar o currículo como *contrato movente*, como democracia intercognitiva;

Mas, afinal, o que estas propostas possuem em comum? Podemos sugerir que seja o acolhimento à curiosidade, à pluralidade cultural, múltiplas vozes que fazem parte do currículo. O pontapé para o conhecimento perpassa a coletividade implícita durante todo o seu processo e que será praticada durante toda a ação do futuro profissional.

Podemos constatar, também, alguns exemplos de cursos universitários, os maiores responsáveis pela formação profissional. Na Universidade de Paris VIII, há um projeto de Ciências da Educação, liderado por Ardonio, que defende o currículo como dispositivo de alteração. Essa alteração é entendida como o ato de se alterar com o outro num processo incessante de formação da autonomia. Para Ardonio (2002), o pensamento multirreferencial no currículo visa às articulações, às combinações e às conjunções dos diferentes aspectos da realidade e propõe uma leitura plural dos objetos de estudos sobre diferentes pontos de vista.

A Universidade Técnica de Munique (UTM) também pode ser considerada um exemplo vivo da construção curricular pautada numa visão complexa. O modelo global e dinâmico de tratar a educação através de plataformas interdisciplinares, projetos de pesquisas e cursos entre diferentes faculdades tem ganhado destaque.

Integrada à UTM está a Carl Von Linde-Academy, um centro interdisciplinar e de educação intercultural. Segundo Manzier⁶ (2009) o centro responde aos desafios propostos pela TC.

A proposta de programa na referida academia supõe que o aluno só tenha o aval para cursar uma disciplina específica em uma das faculdades (por exemplo, matemática, ciência natural, engenharia e medicina) depois de receber três certificações. Cada uma dessas certificações só é obtida depois de completarem três cursos nos seguintes módulos globais: 1. Sistemas complexos e globalização; 2. Comunicação e informação; 3. Ética e responsabilidade; 4. Competências culturais; 5. Valores e mudanças; 6. inovações e riscos. O programa educacional supõe ainda complementações com arte e autogestão. Assim, o futuro profissional é inicialmente introduzido numa ótica de mundo que preza pelos assuntos globais.

Apesar de não estarmos questionando se os docentes que atuam nas Universidades estão preparados ou não para essas inovações educacionais, e acreditar que este despreparo é um fato real, destacamos que para implantar este projeto no Centro Carl von Linde-Academy foi primordial organizar cursos para os professores, no qual discute-se os seguintes tópicos: 1. metodologia interdisciplinar de ensino acadêmico; 2. retórica e comunicação; 3. mídia e *e-learning*; 4. ensino-aprendizagem num contexto *cross-cultural*; e, por fim, 5. técnicas de trabalho em grupo.

A construção dos currículos para uma formação profissional complexa nas Universidades só terá relevância se provocarem a ação-reflexão-ação entre todos os envolvidos: gestores, professores e alunos, pois estes entendem o tempo para transformar, reorganizar e estruturar o curso e seu andamento; e adaptar-se às transformações exigidas pelo mercado e resistindo às pressões que considera inadequada (BEHRENS, 2008; KRASILCHIC, 2008).

Alguns autores indicam que as reformas curriculares têm se dedicado a pontuar melhor os conteúdos procedimentais e atitudinais na formação do futuro profissional, o que amplia a visão do todo educativo (THIESEN, 2008; KRASILCHIC, 2008; FELLS, 2004).

Ao perceber o currículo como um espaço de solidariedade epistêmica, que reconhece e interliga as diferenças, pensamos que as reformas curriculares devam primar pela superação da racionalização em série e da alienação das formações e do trabalho, bem como reduzir

---

⁶ Diretor da Carl Von Linde-Academy e também presidente da Sociedade Alemã dos Sistemas Complexos e Dinâmicas não-lineares

aspectos quantitativos da vida curricular: quantidade de professores, créditos, provas, pesquisas, títulos, presença, artigos e professores.

Tratar o currículo sobre a ótica da complexidade propicia a aplicação dos termos inter e transdisciplinar o que favorece, metodologicamente, processos dinâmicos, criativos, abrangentes, rigorosos e profundos.

3.2 Que profissional queremos formar?

Neste momento, salientaremos como o paradigma proposto atende aos argumentos que direcionam para uma formação profissional que supere a visão linear e a torne integradora, crítica e participativa, características estas, exigidas na realidade da atuação.

A formação profissional esteve imbricada pelo modelo simplificado, que induziu os profissionais ao não entendimento de sua especificidade e do contexto ao qual está inserido (CASANOVA, 2006; LÜCK, 2007; BIESTA, 2009). A ideia que origina da ciência positivista é a de eliminação do sujeito, ou seja, os objetos existem independentes do sujeito e podem ser observados e explicados enquanto tais (MORIN, 2005). Essa simplificação utópica dos fenômenos “não permite pensar a unidade na diversidade ou a diversidade na unidade, só permitindo apenas unidades ou diversidades abstratas” (op. cit., p.31).

Colocamos aqui algumas considerações sobre a nossa crítica ao cientificismo positivista, cujo maior representante é, sem dúvida, Descartes. Não ignoramos o fato de que foi através do avanço das pesquisas sobre cada fenômeno que descobertas importantes e valiosas foram possíveis. Porém, a essência do homem e a sua profunda relação com o meio a sua volta foram muito ignoradas, o que ocasionou alguns perigos à sobrevivência da própria humanidade. Entretanto, ressaltamos que o próprio Descartes (citado por MORIN, 2005, p. 15) dizia que “se alguém quer realmente buscar a verdade, não deve escolher uma ciência em particular, elas estão todas unidas e dependem uma das outras”.

Apesar de carregarmos muitos aspectos positivos nesse modo de se fazer ciência como, por exemplo, o desenvolvimento tecnológico, é preciso repensar como produzirmos conhecimento, sobretudo, de forma que os valores humanos e o meio ambiente não sejam postos em segundo plano. A profundidade das descobertas da cibernética, da genética, da computação, etc. vai além das manifestações técnicas, e ditam novas formas de atuar no pensar o mundo. Talvez, tenha chegado o momento de abraçarmos uma matriz epistemológica que obedeça ao segundo conselho de Descartes.

O processo de formação profissional não deve ser definido por um objeto de saber, mas, de “transformação”, ou seja, não é o desejo de saber, por si só, que a justifica. Ao contrário, é uma situação analítica (ou pedagógica, ou formativa) que torna possível a existência de um objeto de saber específico (CÓRDOVA, 2003, p. 4).

Autores da área de Educação Física (MOCKER, 1992; MOREIRA, 1992; SOARES, 1993; GARANHANI, 1994; MARUCO, 1994) evidenciaram que a maioria dos estudos efetuados sobre a formação de professores da área discutiu a desvinculação entre os saberes teóricos adquiridos nos cursos superiores e a prática que, efetivamente, deveriam aplicar na educação escolar.

É preciso considerar uma particularidade na área de Educação Física: o tecnicismo exacerbado que predominou na área. De acordo com Faria Junior (1987) e Dantas (1987), a formação profissional na nossa área recebia fortes influências militares e visava à formação do técnico com o objetivo, quase que exclusivo, de fortalecer e aprimorar a raça brasileira nas suas habilidades físicas. Os discursos da formação abrangente, de questões éticas, políticas e sociais, ganharam forças somente nas duas últimas décadas do século XX.

Na cultura brasileira ainda persiste o fato de que somente as experiências anteriores na modalidade esportiva seriam suficientes enquanto conhecimento, para trabalhar como professor ou técnico da modalidade. Concordamos com Darido & Silva (2002) e Carreiro da Costa (1991), quando ressaltam que a experiência prévia na modalidade traz conhecimentos valiosos na atuação profissional, mas, devemos questionar alguns casos em que o docente universitário se restringe a essa experiência e não busca outras fontes para complementar seu conhecimento na modalidade em questão.

Além disso, a qualidade dessa experiência refletirá, diretamente, na qualidade de atuação desse profissional.

Ora, numa sociedade em constante transformação, que padece de sujeitos capazes de se adaptarem às mais diversas realidades é preciso abandonar a mera transmissão de conhecimento para o futuro profissional, ou seja, é urgente redimensionarmos o processo de formação (IMBERNÓN, 2000).

Lawson (1984) alude que a prática profissional não se restringe à aplicação de conceitos surgidos e acumulados pela ciência, mas, à gestão de situações-problemas advindos da realidade de sua atuação. Schön (1988) reforça ainda que é preciso formar profissionais com “talento artístico profissional” e que sejam capazes de lidar com situações únicas, incertas e conflituosas.

Córdova (2003) esclarece a formação como uma atividade prático-poiética. A palavra grega poiética denota criação presente na alteridade e na posição do inédito, da novidade. O termo/conceito “prático” equivale à relação teoria e prática que, além de ser uma atividade integrativa, depende da reciprocidade de ações e de um processo de desenvolvimento de autonomia humana através do próprio exercício da autonomia, ou seja, a formação está intimamente ligada à criatividade e à autonomia.

Segundo Nóvoa (2001), é impossível imaginar uma profissão em que as práticas reflexivas não existam. O autor ressalta, por exemplo, que ser professor sempre foi uma tarefa de grande complexidade, pois lida com saberes, tecnologia e a complexidade social. No entanto, argumentamos que são diversas as profissões que devem lidar com saberes, tecnologia e complexidade social.

É preciso que a formação profissional promova um estado de curiosidade ingênua para aquela epistemológica (FREIRE, 1999), e também pensar a formação como prática da liberdade, da emancipação e da humanização (MACEDO, 2002).

O Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 2003, p. 109), inspirou-se na Declaração da Nova Delphi (16 de dezembro de 1993) – no qual o Brasil é signatário - e reconhece a educação como o caminho para a “promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural” (p. 123). Os conteúdos e os métodos devem proporcionar aos sujeitos aprendizes “o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes (...) e permitir que assumam seu papel por direito na construção de uma sociedade democrática e no enriquecimento de sua herança cultural” (p. 123).

Há três categorias de “saberes” que se relacionam com a intervenção profissional competente (CORREIA, 2008): a) “saber”: conhecimentos de base explicitamente transmissíveis e formadores; b) “saber-fazer”: são adquiridas na prática, através de procedimentos, tarefas, regras e informações próprias para a realização da intervenção; c) “saber ser”: refere-se mais à personalidade e saberes sociais, aparece nos casos em que o problema a ser resolvido não é oferecido ou representado, e que não são constituídas apenas pelo contexto de intervenção, mas cuja construção também ocorre através de vivências e de aprendizagens em diversos contextos.

No contexto da formação profissional iniciam-se as discussões sobre as competências para a atuação profissional que relacione teoria e prática.

No documento “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais” o Ministério da Educação do Brasil salienta que o ato educativo deve creditar à competência.

Essa competência “integra conhecimentos, capacidades e atitudes e pode ser entendida como saber em acção ou em uso” (BRASIL, 2001, p.9). Apesar de ter sido escrito para os professores atuantes na educação básica, tomamos a liberdade de transportar esta importância do termo também para os docentes atuantes no nível universitário. Um profissional competente é capaz de processar e de transferir informações para diferentes campos do saber ou para situações que exigem compreensão de conceitos.

Neste sentido, o processo de formação profissional deverá desenvolver competência, talvez, mais valiosa e requerida no mundo atual: “a capacidade de utilizar os saberes para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão” (PERRENOUD, 2001, p.13).

O autor cita ainda que as competências são ensinadas, porém, não necessariamente contextualizadas, o que impossibilita seu uso nas mais diversificadas situações; “uma competência permite afrontar e regular adequadamente uma família de tarefas e de situações, e apelar para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas, ou ainda a outras competências mais específicas” (p.14). É constante a observação de profissionais no mercado que apresentam dificuldade em lidar com as situações consideradas “práticas”, de intervenção efetiva,

precisamos atentar para o fato de que não é interessante acumularmos saberes e sim incorporar esses saberes. De que adianta um montante de informações se não sabemos o que fazer com elas? Precisamos saber, mas saber bem, incorporar o que nos chega para que sejam úteis na resolução de problemas e tomada de decisões (op.cit.,p.14)

Stoer & Magalhães (2003) acrescentam a transformação do que chamam de “paradigma do informacismo” em que temos a informação, mas, não sabemos como aplicá-la nas situações vividas. O conhecimento para a formação e o conhecimento para informação não são antagônicos, mas, sobretudo, complementares.

Outra questão também levantada e que parece inerente quando discutimos a formação profissional é a do profissional-reflexivo (GÓMEZ, 1992; FURTER, 1985; SCHÖN, 1988). A reflexão não deve ser considerada como conhecimento “puro”, mas um conhecimento impregnado por conotações, valores, cenários da própria experiência vital daquele que reflete. Refletir é, enquanto ação consciente, a imersão em seu próprio mundo, e possibilita desfazer de dúvidas e falsas justificativas. O ato de refletir proporciona, também, segurança na escolha das opções e, então, maiores possibilidades de realizações.

A reflexão é o olhar para a própria ação de maneira particular e à distância, para melhor entendermos o que fizemos, estamos fazendo e faremos (FURTER, 1985). Portanto, justifica-se a importância de um futuro profissional que saiba, efetivamente, refletir sobre a sua ação, e então, que permita ajustamentos em prol de uma intervenção mais coerente com a realidade.

Assim, a reflexão é ao mesmo tempo crítica, dialética e inovadora. A reflexão é um pensamento em segundo grau, no qual o homem (re)pensa o que estava dizendo ou fazendo.

Resta-nos a dificuldade dos docentes que atuam na formação do futuro profissional: Como navegar e negociar as presunções, suposições, expectativas, ilusões, decepções e experiências de vida de cada aluno-sujeito? (FELS, 2004, p. 74).

O desafio está em olhar para a complexidade como um suporte teórico para a possível formação profissional (FELS, 2004).

O trinômio conhecimento, competência e educação na formação profissional tem a finalidade única de desenvolver a autonomia e possibilitar a utilização dos conhecimentos em situações diversas e facilitar a sua adaptação e evolução.

Em conclusão, o profissional deverá (STOER & MAGALHÃES, 2003):

- aprender e pensar criticamente: para conceber novas ideias;
- aprender e pensar analiticamente: para analisar e avaliar suas ideias;
- aprender e pensar praticamente: para saber atuar e intervir com suas ideias.

O profissional também não deve perder de vista que sua formação é um processo ininterrupto, pois não é possível fundamentá-la em um curso específico de formação inicial. Assim, a formação precisa perdurar e acompanhar todos os dias de atuação do profissional. O ato de refletir a prática torna-se essencial, neste momento em que a velocidade das mudanças, as exigências da tecnologia e do mercado de trabalho são cada vez mais constantes. Portanto, não basta uma reflexão superficial, mas é preciso um movimento de formação complexo em que a prática e as experiências possam elucidar as construções teóricas e, a teoria, por sua vez, seja a possibilidade para a superação dos problemas da prática.

Sobre formação do profissional de Educação Física, Medina (1992), alerta que é preciso atentar-se para a não fragmentação do saber para que busquemos uma atuação ao trabalho não-alienado e não-alienante. Para o autor (op. cit., p. 145),

as chamadas ciências do esporte geram um conhecimento progressivamente mais detalhado e elaborado a respeito de seus diferentes meandros, ao mesmo tempo em que nos afasta da melhor compreensão de suas dimensões genuinamente humanas. Produzimos, às vezes, atletas espetaculares sem nos

darmos conta do processo de desumanização que envolve os rituais para sua produção. O esporte, nesse sentido, ao invés de ser um agente dinâmico de aproximação da saúde integral, de educação libertadora ou de uma cultura corporal-esportiva que poderia promover a compreensão e a solidariedade entre as pessoas, mais parece seguir em direção contrária.

Neste sentido, há de se rever a atuação do profissional da área para se reavaliar a sua formação. Medina (1992) ao analisar a composição técnica nos principais clubes de futebol brasileiro e na seleção nacional, constatou, principalmente a partir da segunda metade do século passado, uma maior variedade de especialistas.

O autor enfatiza que, a partir dos anos 50, a necessidade de um especialista na preparação física dos jogadores é elencada e, aos poucos, a centralização de todo processo de treinamento, ora a cargo do técnico principal passa por processos de mudanças. Vinte anos depois, ampliam-se os profissionais que trabalham nos clubes e equipes de destaque do futebol, descentralizando as responsabilidades.

Ao técnico ficou a responsabilidade de gerenciar e permitir que os conhecimentos se comunicassem em prol de melhorias no atleta e/ou equipe como um todo. Segundo Medina, está clari que, às vezes, há nessas relações uma ética interna que ainda pode dificultar o diálogo entre as diversas áreas de especialização.

É importante considerar, portanto, que o modelo piramidal de sustentação das equipes esportivas passa a se transformar em modelos espiralados. Podemos então questionar: os futuros profissionais e os treinadores e/ou professores estão preparados para lidar com essa nova forma de organização de trabalho? Será que, no processo de formação, não devemos atuar de maneira que esses diálogos sejam concebidos entre os próprios alunos? Pois, são justamente essas questões que as mudanças de paradigmas em educação estão colocando em foco.

Essas considerações nos mostram que é preciso consciência de que uma área de formação profissional está sendo constantemente reinventada, e que deve estimular a criatividade dos profissionais, bem como as adaptações de docentes que atuam na formação desses futuros profissionais. Aliás, como bem salienta Nascimento (2006, p. 193), “as instituições de ensino superior, que se preocupam e que são encarregadas da formação humana e profissional, parecem não ter mais certeza sobre a formação ‘do homem certo para o lugar certo’”.

O fato é que o mercado de trabalho está em constante mutação, seja em sua expansão seja nos formatos de trabalho em lugares clássicos de atuação, como no treinamento esportivo

ou na educação física escolar. Visar ao respeito e ao reconhecimento social do profissional deve ser o objetivo máximo de qualquer atuação docente.

Os estudos de Nascimento (1999) e Feitosa e Nascimento (2003) buscaram ressaltar, tanto na realidade brasileira quanto na realidade portuguesa, as principais competências necessárias para o desempenho profissional em Educação Física.

Os autores definiram operacionalmente a competência profissional como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para uma atuação profissional adequada, ou seja, o docente deve atuar de forma a preparar o seu aluno para que ele possua amplos conhecimentos das diferentes dimensões da realidade na qual vive (cultural, social, econômica, etc), de conhecimentos específicos necessário para o seu desempenho profissional, de habilidades para o desenvolvimento de propostas pedagógicas e, por fim, assumir atitudes de respeito e inclusão.

Nascimento (2006), com o intuito de utilizar uma classificação genérica, adaptada de Santaella (1992), dividiu os conhecimentos profissionais em três grupos de competências, a saber:

1. **Conhecimento Conceitual ou Disciplinar:** composto de conteúdos e ideias genéricas que constituem a matéria que vai ser ensinada, que compreende o conhecimento da matéria e dos assuntos de ensino e aprendizagem em Educação Física (conceitos específicos, definições, princípios e tópicos sobre como o indivíduo aprende, se movimenta e se desenvolve).

Quadro 11 - Conhecimento Conceitual ou Disciplinar

Competências da Dimensão Conhecimento Conceitual ou Disciplinar
• Dominar conhecimentos sobre os conteúdos da matéria de ensino em Educação Física
• Dominar conhecimentos sobre os efeitos das atividades físicas e/ou exercícios físicos
• Dominar conhecimentos sobre as indicações e contra-indicações, biomecânicas e fisiológicas, dos exercícios prescritos e a prescrever
• Dominar conhecimentos sobre o desenvolvimento motor
• Dominar conhecimentos que fundamentam a prescrição de programas de atividades físicas
• Dominar conhecimentos sobre os mecanismos e processos de aquisição de habilidades motoras

Fonte: Nascimento, 2006, p. 196

2. **Conhecimento Pedagógico ou Procedimental:** diz respeito aos conhecimentos de diferentes estratégias que podem ser utilizadas para tornar acessível e compreensível a matéria que ensina e deve conhecer a gestão e organização do processo ensino-aprendizagem, conhecimento pedagógico geral e específico.

Quadro 12 - Conhecimento Pedagógico ou Procedimental

Competências da Dimensão Conhecimento Pedagógico ou Procedimental
• Dominar conhecimentos sobre técnicas e modelos de ensino que facilitem o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos sociais aceitáveis.
• Dominar conhecimentos metodológicos específicos de alguns esportes individuais e coletivos.
• Dominar conhecimentos sobre a programação, planificação e estruturação da Educação Física
• Dominar conhecimentos sobre técnicas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física

Fonte: Nascimento, 2006, p. 196

3. Conhecimento do Contexto: reconhecer as características particulares do ambiente onde o profissional desempenha as suas funções (clientes, local, materiais, políticas vigentes, dentre outros).

Quadro 13 - Conhecimento do Contexto

Competências da Dimensão Conhecimento do Contexto
• Dominar conhecimentos sobre as principais características da estrutura e funcionamento do sistema educativo e esportivo.
• Dominar conhecimentos sobre as necessidades, expectativas e interesses dos sujeitos para perspectivar a intervenção.
• Dominar conhecimentos sobre os principais problemas e dificuldades encontrados pelos indivíduos nos contextos escolar e extra-escolar.

Fonte: Nascimento, 2006, p. 196

É importante destacar que o autor acrescenta que os três componentes se relacionam e formam a competência geral do profissional, e é ela quem auxiliará na compreensão e na busca de resolução dos problemas enfrentados. Essa busca será apoiada, também, apoiada pelas habilidades colocadas em ação e que são afetadas pela precisão e pela direcionalidade do raciocínio na solução desses problemas. Assim, Nascimento (2006) apresenta seis habilidades necessárias ao profissional atuante na área:

1. habilidades de planejamento: ser capaz de planejar programas de prática de atividades físicas; ser capaz de estabelecer e operacionalizar diferentes níveis de objetivos em programas de atividades físicas.
2. habilidades de comunicação: ser capaz de operacionalizar a transmissão dos conteúdos selecionando as atividades mais adequadas; ser capaz de transmitir de forma lógica, clara e concisa o conteúdo informativo.

3. habilidades de avaliação: ser capaz de identificar os erros de execução dos praticantes e fornecer-lhes as informações (ou retroinformações) necessárias à sua correção; ser capaz de caracterizar e diagnosticar os contextos e os sujeitos com quem trabalha; ser capaz de avaliar os resultados das atividades e tarefas desenvolvidas, identificando as causas de sucesso e insucesso.
4. habilidades de incentivação: ser capaz de despertar o gosto ou interesse dos indivíduos para a prática de atividades físicas; ser capaz de criar clima favorável de aprendizagem, tornando o ambiente de trabalho agradável; ser capaz de criar e reforçar a motivação para a prática de exercícios físicos numa determinada população.
5. habilidades de intervenção: ser capaz de racionalizar e gerir os recursos (pessoas, espaços, materiais) de modo a assegurar uma estrutura de funcionamento econômica; ser capaz de estruturar e sequenciar os conteúdos de ensino e implementar as tarefas de aprendizagem; ser capaz de ajustar ou adaptar os programas de Educação Física às situações particulares de ensino, selecionando as progressões, métodos e estratégias mais adequadas; ser capaz de estruturar grupos de aprendizagem na implementação de programas de atividades físicas.
6. habilidades de autorreflexão: ser capaz de manifestar um espírito de autocrítica conducente a uma permanente avaliação da respectiva atuação pedagógica; ser capaz de reajustar a sua atuação profissional em função dos elementos decorrentes de uma permanente atitude investigativa e de atualização.

É importante destacar, ainda, a dimensão relativa ao conjunto de qualidades pessoais (atitudes e valores) que se aproxima, não necessariamente ao exercício específico de uma função, mas as características pessoais. Segundo Nascimento (2006, p. 201), “para sobreviver num mundo globalizado e cada vez mais competitivo, o profissional da área precisa manifestar atitudes de iniciativa para a criação, por si próprio, de novas oportunidades de intervenção”. O quadro XIV apresenta atitudes profissionais pertinentes e necessárias para a atuação profissional.

Quadro 14 - Atitudes Profissionais

Competências da Dimensão Atitudes Profissionais
• Demonstrar iniciativa para criação por si próprio de novas oportunidades de intervenção.
• Demonstrar criatividade para enfrentar os desafios e fomentar inovações.
• Demonstrar adaptabilidade às novas demandas da sociedade.
• Demonstrar agilidade na tomada de decisões.
• Demonstrar atualização contínua das novas tendências da área.

• Demonstrar aprimoramento pessoal de suas qualificações.
• Demonstrar flexibilidade nas relações interpessoais.
• Demonstrar liderança para implementar ideias e ações.
• Demonstrar competitividade para garantir o seu espaço no mercado de trabalho.

Fonte: Nascimento, 2006, p. 196

Percebemos que a atuação docente é, então, um grande desafio, pois pensar que devemos trabalhar todas essas dimensões pode parecer utópico. No entanto, precisamos pensar que somos um dentro de um grupo com cerca de 20 professores, e que, se cada qual tiver o mesmo ideal de formação e pensar em todas essas dimensões, podemos nos aproximar do que seria um ideal de formação. Assim, nos perguntamos: que profissional é considerado ideal para os docentes de ginástica pesquisados nessa tese? Será que eles possuem uma visão ampla e significativa de formação?

3.3 O ensino e a aprendizagem

O ensino e a aprendizagem estão associados à atuação do docente e, esta, à formação do futuro profissional. Teoricamente, quanto mais eficiente for a atuação do docente no processo do ensino e da aprendizagem, melhores serão os profissionais formados. É pertinente, portanto, compreendermos qual a melhor forma de entendê-las para, posteriormente, possibilitar uma prática condizente com a premissa da inter e da transdisciplinaridade?

Talvez, possamos destacar que o maior desafio educacional seja a formação profissional que leve à autonomia pessoal e intelectual e que busque ações que transformem a realidade (BEHRENS, 2008; OSBERG, 2005; ANTÔNIO, 2000). Apoiado na TC, faz-se necessário contextualizar o que se ensina e o que se aprende, construir pontes entre os diferentes conhecimentos, desenvolver o espírito de pesquisa, criação e diálogo, recuperar o sujeito da cultura e da história, enfim, como salienta Antônio (2002), ressemantizar a inteligência.

Vale ressaltar que a aprendizagem pode ser adquirida em diversas instâncias: em uma viagem, numa visitação a um museu, com os familiares e amigos, lendo um jornal, navegando na internet, dentre outros. Esta aprendizagem - individual ou com outros - por si só, não constitui educação. A aprendizagem educacional enquadra-se nas finalidades específicas e precisa da combinação de três elementos: propósito, processo e conteúdo. A educação não é sobre qualquer aprendizagem, mas sobre uma aprendizagem que é “moldada” na relação de

resultados particulares que ainda deixa questões em aberto quanto ao que esses resultados devem ser e quem deve defini-los (os alunos, o professor, o estado, para citar algumas opções) (BIESTA, 2009, p. 29). Essa intencionalidade, de certa forma, pré-definida do que aprender e como aprender é que deve nortear as ações dos docentes nos cursos universitários.

É fato: definir a aprendizagem torna-se difícil, pois não a colocamos no patamar de um substantivo, mas como um termo valorativo, isso porque, quando usamos a palavra aprendizagem fazemos um julgamento sobre uma mudança particular, indicando que encontramos uma mudança que resultou em algum tipo de processo ou atividade desejada. Quando descrevemos alguma coisa como aprendizagem estamos, portanto, na verdade fazendo o julgamento sobre o que nós consideramos ser uma mudança boa ou desejável. (BIESTA, 2009, p.32).

Em 1997, a UNESCO organizou uma “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, presidida por Jacques Delors, em que se apontaram quatro grandes pilares (explicados no quadro XV) para a aprendizagem ao longo da vida e que, portanto, deveria ser considerada em quaisquer instâncias e níveis educativos.

Quadro 15 - Pilares Básicos para uma Educação Transdisciplinar

Aprender a Conhecer	a	Significa o acesso aos saberes e ao espírito científico, proporcionando a iniciação científica, estimulando o questionamento do próprio conhecimento científico, a pesquisa e a construção de pontes entre os diferentes saberes e suas significações na vida cotidiana.
Aprender a Fazer	a	Significa a aquisição de uma profissão, o que passa, necessariamente, por uma especialização. No entanto, é preciso esclarecer que especialização não significa reducionismo a um modo único de pensar ou fazer. Aprender a fazer exige criatividade e realização das potencialidades humanas.
Aprender a Viver em Conjunto	a	Significa, de modo geral, o respeito as normas da coletividade, mas significa, sobretudo, reconhecer-se a si mesmo na fase do outro. Trata-se de um aprendizado permanente de tolerância e afetividade que inclui a atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional.
Aprender a Ser		Significa descobrir nossos condicionamentos, individual e social, especialmente os relacionados as nossas certezas. Considera-se ainda que, a construção de uma pessoa passa inevitavelmente por uma dimensão transpessoal.

Fonte: Nicolescu (1999, p. 136).

Essas proposições condizem com o paradigma da complexidade, cujo objetivo é entender o ato da educação em todas as dimensões: intelectual, emocional, social, física, profissional, artística e espiritual.

É preciso que busquemos valores na educação em que a aprendizagem possa centrar-se no discurso reflexivo e não calcado em conceitos fechados de um conteúdo específico (MOREIRA et. al., 2008).

Macedo (2002) defende que aprender é uma forma de expressar-se pelas linguagens no mundo e com o mundo e possui relação de dependência e autonomia frente aos conteúdos e conceitos que formam uma área específica.

Há de se atentar ao fato de que o crescimento da tecnologia, que permitiu o acesso rápido a uma quantidade imensa de informação sobre determinado tema, sucumbiu o ensino dito tradicional, pois este pode “ser parcialmente substituído como fonte única de informação, levando a modificações didáticas que requerem maior atividade do estudante e seu contato direto, próximo com os docentes tanto individualmente como em pequenos grupos” (KRASILCHIK, 2008, p. 30).

O ensino, pautado em paradigmas de verificação quantitativa, focados em conceitos fechados, memorização e distanciamento de conteúdos à realidade em que se insere, apresentou (e ainda apresenta) uma aprendizagem mecanizada e não significativa. A primeira diz respeito à reprodução literal, que limita muito a capacidade de sua utilização em contexto diferente do que foi aprendido, ou seja, “limita-se à capacidade de repetí-las tal como foram apresentadas e memorizadas” (Zabala, 2002, p. 97). A segunda, à dificuldade em conhecermos o porquê do que aprendemos e cada vez que a oportunidade ou necessidade se apresente, não sabemos utilizar esse conhecimento.

Macedo (2002) acrescenta que o aprender por compartilhamentos e de forma insular, dificultou a intenção da aprendizagem enquanto uma transformação em coexistência com alguém e o outro. Afinal, o aprender, sob qualquer assunto que seja, “é sempre aprender em um momento de minha história, mas também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me (CHARLOT, 2002, p. 100).

As aprendizagens significativas voltam-se ao estabelecimento de vínculos entre as novas aprendizagens e aquelas que o aprendiz já possui, que estão na sua cognição. Assim, a principal diferença entre essas aprendizagens está na qualidade e na quantidade de vínculos que se estabelecem entre os novos e prévios conteúdos (AUSUBEL, 1973).

O estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos e conceitos, desencadeia modificações de comportamentos e contribui para a utilização do que é aprendido em diferentes situações, especialmente quando da relação daqueles às experiências anteriores e vivências pessoais dos alunos. Para Smole (2002), o ensino para a aprendizagem significativa deve ser cuidadosamente planejado, no qual conteúdo e forma articulam-se, inevitavelmente, e nas quais, aluno e professor compartilham parcelas cada vez maiores de responsabilidade no entendimento de um assunto. Reconhecer um “problema-orientado” (MANZIER, 2009), é mediar o aluno para ver o seu conhecimento especializado no contexto da sociedade.

Zabala (2002) esclarece que ambas as aprendizagens não existem em estado puro, de modo que, mesmo nas aprendizagens mais mecânicas há, quase sempre, certo grau de compreensão sobre seu sentido e função. É por isso que devemos levar em consideração o diferente grau de significatividade das aprendizagens.

Consideramos interessante neste momento apresentar a organização de Selmes (1998, apud Zabala, 2002) sobre os dois possíveis enfoques direcionados ao processo ensino-aprendizagem: o enfoque superficial e o enfoque profundo, “Enquanto o enfoque superficial tem como objetivo o incremento do conhecimento através da memorização ou repetição literal da informação, o enfoque profundo busca extrair significado e, em última instância, compreender a realidade” (op.cit., p.98), como elencado no quadro XVI.

Quadro 16 - Enfoque Superficial e Profundo, adaptado de Selmes (1998).

ENFOQUE SUPERFICIAL	ENFOQUE PROFUNDO
S1. Isolamento	P1. Integração Pessoal
- Centra-se nos elementos de procedimento da tarefa. -Tende a tratar o material como se estivesse isolado de outros materiais. - Considera que a tarefa consta de partes separadas. - Centra-se nos elementos da tarefa.	- Procura criar uma interpretação pessoal do material. - Destaca a importância de comparar a interpretação pessoal com a de outra pessoa. - Indica o desígnio de relacionar a tarefa com a situação pessoal fora do contexto imediato. - Procura vincular as ideias e as experiências pessoais com o tema da tarefa. - Indica o desejo de relacionar a tarefa/ o conceito com as situações cotidianas. -Considera a tarefa como uma parte do desenvolvimento pessoal.
S2. Memorização	P2. Inter-relações
- Considera que o contexto da tarefa requer a memorização do material.	- Procura relacionar as partes da tarefa entre si.

- O estudante define a tarefa como uma tarefa de memória. - O estudante indica sua intenção de memorizar o material.	- Procura relacionar a tarefa com outros conhecimentos relevantes. - Relaciona o que conhece de outro problema com um novo problema. - Relaciona os materiais estudados previamente com novos materiais ou novos materiais com materiais futuros. - Procura relacionar materiais procedentes de diferentes fontes. - pensa de forma ativa nas relações entre as partes do material. - Procura relacionar os aspectos de um problema.
S3. Passividade	P3. Transcendência
- A tarefa é definida por outra pessoa. - Indica um enfoque irrefletido ou passivo da tarefa. - Trata o material externamente.	- Procura centrar-se no significado do conteúdo. - Procura pensar sobre a estrutura subjacente da tarefa. - Procura parte do material para representá-lo todo ou um texto para representar um tipo de texto

Neste sentido, o docente universitário deve atentar-se para o enfoque da sua atuação e refletir se o processo ensino-aprendizagem está voltado à superficialidade ou à profundidade do conteúdo a ser estudado?

O papel do “novo” educador deve ter referências de novos conceitos ao nível de habilidades e competências para desenvolver o processo ensino-aprendizagem.

Uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação, podendo-se assim destacar o termo mobilizar. A competência não é o uso estático de regrinhas aprendidas, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário:

Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Pode-se conhecer técnicas (...). Todos os dias, a experiência mostra que as pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobiliza-los de modo pertinente e no momento oportuno, em uma situação de trabalho. A atualização daquilo que se sabe em um contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos...) é reveladora da “passagem” à competência. Esta realiza-se na ação (Le Boterf, 1994, p. 16).

A competência abarca, portanto, uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos.

Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes. Em resumo:

Figura 2 - O processo ensino-aprendizagem para acionar habilidades às competências

É Imprescindível ressaltarmos que, para Hase & Kenyon (2007, p. 112), aprender é uma experiência integradora, em que uma mudança de comportamento, conhecimento ou entendimento é incorporada ao repertório existencial de comportamentos e esquemas da pessoa (valores, atitudes e crenças). Por exemplo, é possível adquirir um conjunto de competências que se pode repetir em circunstâncias familiares. No entanto, se a aprendizagem teve lugar, as competências também poderão ser repetidas e até mesmo adaptadas ao desconhecido e às situações imprevistas. E é essa competência que está intrinsecamente relacionada com os princípios epistemológicos e educativos da teoria da complexidade. É preciso usar uma competência em novas situações, ao invés de utilizar apenas aquelas familiares para lidar com situações novas, ser capaz de trabalhar em equipes e aprender a como aprender.

O Ministério da Educação Brasileira (2001) admite que a organização do ensino/aprendizagem em torno deste conceito (competência) sugere que a aquisição de competências diz respeito ao processo de ativar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas e proporcionar autonomia em relação ao uso do saber!

O educando como ser vivente de uma práxis dialética - onde este está no mundo, está com o mundo e está com os outros - Freire (2001) acredita o ensino como sinônimo de criador de possibilidades para a produção e construção de conhecimento, e portanto, esta deve buscar uma “pedagogia da autonomia”.

Nesta pedagogia estaria imbricada uma prática que reforçaria a capacidade crítica, a curiosidade, a constante e infinita busca do educando pelas coisas, pois sem estas, correr-se-ia o risco de continuar a reprodução do mundo, sem perspectivas de chegar-se a outro mundo, melhor que o atual. O professor não estaria pronto para dar respostas, mas predisposto a abrir caminhos para discussão com os alunos sobre a razão de ser de alguns saberes. Em atenção à intensa ligação professor - aluno, Paulo Freire (op. cit.) nos mostra que a responsabilidade educativa é de ambos, e que juntos aprendem, ensinam, inquietam-se, produzem e resistem aos obstáculos impostos, sendo o bom professor aquele que consegue trazer o aluno até a “intimidade do movimento de seu pensamento” (p. 96).

Macedo também apresenta a autonomia e sua importância na educação. Para este, a autonomia é um dos dinamismos fundamentais da cidadania, pois permite a exercitação da subjetividade – desejar, pensar, optar. Esse tripé permite ao novo cidadão a capacidade de inserção social crítica/transformadora na sociedade em que vive.

É preciso tornar o processo ensino e aprendizagem comunicante;

é preciso compreender que aprender significa alteração co-construída, intelectual, cognitiva, motora e afetivamente; tensionar via histórias e contextos, os materiais a serem aprendidos; colocar em diálogo o clássico e o novo, as ciências e as sapiências evitando a lógica simplista do descartes e da substituição durante o processo de aprendizagem; nos cenários da aprendizagem, distinguir e relacionar conhecimento e competência qualificada; o conhecimento por si não garante a competência que implica em conhecer com autorização para uma prática qualificada e politicamente reflexiva, é preciso nutrir a curiosidade (Macedo, 2002, p. 101)!

Com certa ousadia, o referido autor acrescenta a necessidade de derrubar o “narcisismo intelectual competitivo”, sendo, pois, preciso que os docentes incentivem a inteligência parceira, que se alimenta do gosto da prática da dialogicidade e dialeticidade humanamente majorante. O processo ensino-aprendizagem é radicalmente um processo aberto e argumentativo (BIESTA, 2009, p.28).

Por certo, as aprendizagens mais necessárias para estudantes e educadores, neste tempo de complexidade e inteligência interdisciplinar, são aquelas de “integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta. Essas são, possivelmente, as maiores tarefas nesse movimento” (THIESEN, 2008, p.551).

O desafio colocado para a reconstrução da prática pedagógica pelos princípios da inter e transdisciplinaridade é o ato de aprender uma atividade prazerosa na medida em que resgata

o sentido do conhecimento, que foi perdido em razão da fragmentação e da descontextualização de conteúdos de forma geral (SANTOS, 2008).

Neste sentido, o processo ensino-aprendizagem, deveria focar na mobilização, construção e elaboração de síntese do conhecimento, ou seja, amarrar as coisas, fazer fechamento ao longo de cada unidade de ensino. Para tanto, a atuação docente deve significar o porquê da aprendizagem; situá-la no tempo e no espaço; torná-lo questionável e aplicável em situações-problemas e ser uma ação consciente e intencional. Claro que não conseguimos todas essas categorias em todas as aulas, pois elas são variantes e mutuamente dependentes. É preciso aprender, apreender e associar!

Feuerstein (apud GOMES, 2001) salienta o papel do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, cujo intuito é o de fazer com que o aluno perceba, registre, compreenda e experimente fatos, relações, operações e sentimentos através da orientação e direcionamento à curiosidade, e que a criatividade e a originalidade sejam aguçados.

O autor utiliza o termo “Experiência de Aprendizagem Mediada” (EAM), no qual a experiência é tida como a oportunidade para compreender e abstrair as variadas situações do seu meio. Assim, o próprio processo educacional caminha no sentido de fazer o aluno compreender o mundo, e esta compreensão caminha concomitante ao desenvolvimento da inteligência que é determinada pelas condições genéticas e ambientais.

Vale ressaltar: se entendermos as nossas experiências vividas como processos de aprendizagem emergentes, nós devemos prestar atenção em como nos envolvemos com a pedagogia e como nós escolhemos interagir com os alunos no que podemos considerar “co-cooperação de possibilidades” (FELS, 2004, p.78).

O processo ensino-aprendizagem, para atingir um efetivo conhecimento, deveria perpassar por três verbos de ação no gerúndio: conhecendo, fazendo e sendo (proposto por Davis, Kieren & Sumara, 1996), do qual Fels (2004) incluiu também o criando. O gerundismo denuncia a ação iniciada, mas que segue num *continuum*.

Figura 3 - O processo ensino-aprendizagem

A eterna continuidade do processo ensino-aprendizagem abarcada pela abordagem da TC pode levar em consideração de que aquele só pode ser relativo e/ou aparente. No entanto, o que a teoria alerta é que é preciso que reflitamos sobre as contradições, complementaridades e antagonismos inerentes às relações entre generalidade e singularidade dos conteúdos e dos conhecimentos (ALHADEFF-JONES, 2009).

Apresentada como “anel recursivo”, a causalidade linear do ensino e da aprendizagem é interrompida para a causalidade em espiral de inter e retro-relações (MORIN, 1986; 2001). O modo de pensar e de aprender passam a ser trabalho pessoal e coletivo, de descoberta e construção de significados (ANTÔNIO, 2002, p. 41).

Para o autor (op.cit, 2002, p. 104) o processo ensino-aprendizagem precisa primar pelos renascimentos do

gosto de conhecer; a alegria de pensar, a ligação com a vida, tanto com o cotidiano quanto com os projetos de existência; a dimensão lúdica das descobertas e invenções; o ver com olhos novos; o despertar e desenvolver possibilidades de questionamento e de criação; a capacidade de dizer-se e dizer o mundo, e de reconhecer-se nos diálogos; desenvolver consciência da linguagem e do pensamento, dos ritmos e tessituras dos raciocínios e dos textos, dos movimentos das ideias, das danças dos sentidos polissêmicos. (ANTÔNIO, 2002, p. 104).

A “aprendizagem por excelência” (D’AMBRÓSIO, 1997), é aquela em que o ensino capacita o futuro profissional a explicar, aprender, compreender e enfrentar criticamente as situações novas e não apenas o domínio de técnicas ou memorizações de explicação, conceitos e teorias.

Como experiência social, o processo de ensino-aprendizagem, que visa à cidadania, deve “ensinar a dividir, a comunicar, a comungar com o outro, a compreender o outro na sua especificidade e unidade, por meio do autoconhecimento, do exercício de autocrítica, dos sentimentos de solidariedade e de responsabilidade” (SILVA & CAMILLO, 2007, p.409).

Os docentes que atuam nas instituições de formação devem acreditar no aluno-sujeito crítico e criativo,

capaz de trabalhar com as informações, capaz de saber buscá-las, saber tecer relações entre elas e com elas, saber avaliá-las com algum discernimento, saber fabular hipóteses e soluções para os antigos e novos problemas, e saber apresentar novas questões e novas produções culturais, se o nosso desejo é um aluno-sujeito que produz conhecimento, que sabe pensar e aprender e pesquisar, com mínimo de autonomia, inclusive para que possa ter pelo menos um mínimo de igualdade e direitos e oportunidades. Assim, temos de mudar radicalmente a relação de ensino e aprendizagem, mudar as nossas aulas e mudar a avaliação (ANTÔNIO, 2002, p. 123).

Assim, estaremos intimamente ligados ao ambiente de aula, no qual, para iniciar as reflexões, nos perguntamos: como possibilitar uma prática educativa pela complexidade e transdisciplinaridade? Como operacionalizar estes conceitos em prol da melhor e mais completa formação profissional, em especial, dos professores de educação física e o conhecimento gímico?

Moreira & Nista-Piccolo (2010) salientam que a apropriação de conhecimentos científicos e pedagógicos pelos futuros profissionais deve permitir a leitura dos problemas em situações reais, ou seja, promover a reflexão para a ação, não só através da resolução de problemas, mas também a criação deles! Contextualizar os movimentos gímicos, por exemplo, tanto na forma teórica quanto na prática, superaria a formação tradicionalmente realizada na área, sobretudo através de aprendizagem repetitiva dos movimentos.

Moreira (2001) sugere ainda a relação da aprendizagem para com a qualidade de vida dos envolvidos na relação, quais sejam:

1. aprendizagem afetiva: valores pessoais como agressividade, amizade, ódio, amor, alegria, prazer, frustração, êxito, entre outros;
2. aprendizagem relacional: valores sociais como cooperação, competição, participação, luta, segregação, justiça, entre outros; e
3. aprendizagem cognitiva: valores e conceitos elaborados como lógica, imaginação, resolução de problemas, compreensão, reflexão, entre outros.

Essa educação humanizadora e humanizante, perpassaria ainda as premissas das diferenças (criatividade; livre expressão e descoberta); da socialização (comunicação

interativa, diversidade de experiências despertadas); do respeito (as singularidades e particularidades), todas formando o elo construtor do processo ensino-aprendizagem (MOREIRA et al, 2008).

Tornou-se interessante compreendermos qual a concepção desses docentes quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, sobretudo para verificar se os mesmos observam esse processo enquanto criação de possibilidades para a produção e construção de conhecimentos.

Quadro 17 - Categorias encontradas sobre o processo ensino-aprendizagem

A.Aspectos Pedagógicos	- Educativos/Segurança: D1, D2, D4, D5, D7, D8, D13 - Postura: D1, D13 - Eventos: D1
B. Feedback dos alunos	D5, D7, D8
C. Formação integral	D2
D. Amplia acervo motor	D8, D13
E. Relaciona o assunto a outros	D4, D8
F. Incerto	D10, D3

A. Aspectos Pedagógicos

Para a maioria dos docentes o processo ensino-aprendizagem nas disciplinas de ginástica perpassa o conhecimento de procedimentos pedagógicos ou educativos. Esta concepção está intimamente relacionada às estratégias metodológicas (que apreciam a prática e essas questões quando na elaboração das aulas), bem como a avaliação (que analisa se esses processos foram assimilados pelos discentes), como relata o docente D4: *“Então eu coloco algumas situações que eles vão enfrentar na realidade e aí eles têm que descrever pra mim como eles ensinariam isso e também sempre faço além dessas questões ligadas ao exercício aos processos pedagógicos de cada exercício sempre tem alguma questão de algum dos artigos que foi trabalhado né questões sobre, por exemplo, o que permeiam a área do tipo: crescimento, estatura e ginastas, né?”*.

Esses procedimentos pedagógicos também são observados quando os discentes estão em contato com outras crianças (algumas aulas específicas) ou em situações de aprendizagem com seus pares: *“quando eu vejo assim, eu vou num aparelho, tá uma criança e eu ouço eles falando, “não, não vira assim não, faça assim, queixo no peito, levanta o quadril”, eu ouço eles falando ou eles estão treinando pra prova e eu ouço assim, “pirueta é assim, salto é assim, você tem que corrigir a postura”, e eu ouço um corrigindo o outro”* (D5).

Uma das características pedagógicas abordadas refere-se aos educativos, ou seja, os processos ou passos de aprendizagem, muitas vezes entendidos pelas fragmentações dos

exercícios, ensinados de várias formas, no intuito de contribuir na concepção final com a execução correta do movimento ou, ainda, os educativos são exercícios preparatórios que antecedem o movimento, e criam condições de aprendizagem e, normalmente, são iniciados com um formato básico (considerado mais fácil), para o formato mais complexo (mais difícil) (DIECKERT & KOCH, 1988).

Através da observação, a constatação de que os alunos conseguem realizar a ajuda manual e a segurança corretamente também são aspectos que demonstram se o aluno aprendeu o conteúdo da disciplina: “o simples fato deles entenderem onde uma mão aproximar, em qual a região, eles entenderem essa região onde vai ser colocada, a informação que eles vão passar pro executante (D1); “a avaliação de segurança né que é um momento que eles têm que mostrar ali pra mim que eles sabem segurar né.” (D4).

Esse ponto é pertinente, pois muitos profissionais sentem-se inseguros em desenvolver a ginástica, como por exemplo, a artística porque a consideram perigosa (BARCELLOS, 2008; NUNOMURA, 2005; NISTA-PICCOLO, 2005). Segundo Nunomura (2005, p. 63), a ajuda manual “refere-se à assistência física direta prestada ao praticante durante a execução de uma habilidade” e ressalta quando a ajuda deve ser utilizada (pautada nos estudos de Schembri, 1983):

- como assistência leve que permita ao praticante “sentir” o movimento, desde que não infrinja as normas citadas anteriormente;
- quando permite ao praticante sentir melhor a “forma” da posição, por exemplo, em parada de mãos;
- quando permite ao praticante concentrar-se em um aspecto da habilidade, por exemplo, quando o praticante demonstra uma ação inadequada dos punhos durante o giro de oitava na barra.

É importante destacar que esta ajuda deve ser a mínima possível, pois a mesma diminui a capacidade do professor de supervisionar o grupo todo. Para Gerling (1998, p. 12), “a ajuda manual e a proteção são pré-requisitos decisivos para o sucesso na Ginástica, cujo objetivo é facilitar a aprendizagem do movimento e reduzir os possíveis medos”. A mesma autora salienta que é preciso maiores estudos sobre o assunto, pois são poucos os livros e teorias que apresentam as melhores formas e maneiras de ajuda na Ginástica.

Há outras questões envolvidas no ato de ajudar que não só o sucesso no elemento ginástico: a questão da responsabilidade, confiança de um para com o outro e o desenvolvimento de uma personalidade consistente, pois “a ajuda mútua presume uma

posição confortável para tocar o companheiro e manter um contato constante. Há um encorajamento mútuo e contínuo, os parceiros elogiam-se, riem e o medo é superado” (NUNOMURA, 2005, p. 64).

Do ponto de vista biomecânico, a ajuda também dependerá da interação dos fatores que afetam a força, dentre os quais: a quantidade; a direção; o ponto de aplicação; a sequência de aplicação e o tempo de aplicação de força.

Além disso, o fato de alguns exercícios apresentarem certa “ousadia”: posicionamentos adversos do cotidiano fazem com que algumas modalidades gímnicas necessitem de ajuda técnica em conjunto com o processo pedagógico, que envolve o entendimento de erros mais frequentes e da metodologia e sequências do ensino-aprendizagem.

O docente D6 deixa claro que ele percebe que o processo de ensino-aprendizagem foi devidamente atingido quando observa o sucesso nos eventos, ou seja, numa competição interna, cada qual (árbitros, atletas, organização geral, premiação) consegue desempenhar suas respectivas tarefas sem grandes problemas. Nestes eventos, o docente observa aspectos ou dimensões globais muito parecidas com a prática.

A postura do discente enquanto professor é relatada por dois docentes, sendo que um deles esclarece que observa a postura do discente quando este assume posição de professor, a maneira como coloca a voz e se porta como tal.

B. *Feedback* dos alunos

Três docentes relataram que ouvir os alunos, ou seja, receber o *feedback* das aulas e das atividades é a principal fonte de informação do processo de ensino-aprendizagem. O docente D5 acrescenta que os momentos de diálogo e conversa com o discente são importantes para esclarecimento de dúvidas e confirmação de conhecimentos passados. O docente D7 aponta ainda, que recebe retorno de alunos já formados e que estão trabalhando na área, e que eles relatam suas experiências e proporcionam um parâmetro para o professor compreender um pouco mais a sua atuação e verifique se ele está atingindo o seu objetivo.

C. Formação Integral

O movimento humano, enquanto objeto de estudo em diferentes ciências ampliou o seu objetivo, não somente para o desenvolvimento físico e formação de atletas, mas também para alcançarmos o desenvolvimento pleno do ser humano, numa formação crítica de cidadania e valores afetivos (DE MARCO, 2001).

Para alguns docentes, o processo de ensino-aprendizagem perpassa as questões específicas da modalidade para alcançar a formação integral do indivíduo, ou seja, *“daquilo que eles vivem como pessoa, de forma integral, ou seja, emocionalmente, atitudinalmente ao longo do semestre”* (D2). Este docente observa o processo de ensino-aprendizagem como a mudança do comportamento dos alunos *“não só do ponto de vista corporal, performático, mas também do ponto de vista atitudinal, a maneira com que eles encaram a situação, a maneira com que eles vivem mais feliz, com mais segurança, com mais confiança, com mais realização, muda completamente, a partir do momento que eles entendem aquilo que eles estão fazendo e não só reproduzem, e esse é o grande problema da ginástica, não fazer pelo fazer, mas fazer entendendo o que eu estou fazendo”*.

D. Ampliação do acervo motor

A assimilação da aprendizagem também pode ser observada através da vivência da atividade. Segundo Nista-Piccolo (2005, p. 34), *“(...) se o aluno vivencia uma atividade na qual há exigência de certo domínio de um movimento que lhe foi ensinado anteriormente e, nesse momento, ele consegue transferir o que aprendeu, isso se configura numa verdadeira aprendizagem, pois o aluno demonstra que assimilou o conhecimento transmitido”*.

O aprender a fazer não é ignorado pelos princípios educativos da abordagem transdisciplinar

também neste caso, a abordagem transdisciplinar poder ser preciosa. No fim das contas, *“aprender a fazer”* é um aprendizado da criatividade. *“Fazer”* também significa fazer o novo, criar, trazer suas potencialidades criativas à luz. É este aspecto do *“fazer”* que é contrário do tédio sentido, infelizmente, por tantos seres humanos que são obrigados, para fazer frente a suas necessidades, exercer uma profissão que não está de acordo com as suas predisposições interiores (NICOLESCU, 1999, p. 134).

A compreensão motora de movimentos gímnicos é visto como sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois *“eu vejo pessoas que não eram capazes de, sei lá, fazer um equilíbrio corporal e elas saem da aula, depois de um semestre, dois ou três conseguindo dominar questões básicas do corpo. E se ela dominou e entendeu esse processo de construção e esse domínio ela vai poder ensinar alguém a fazer isso também”* (D2).

E. Relaciona o assunto a outros

Os docentes D4 e D8 citam que identificam que os alunos aprenderam quando eles sabem relacionar um assunto a outros e o fato é um dos indícios de uma educação que se

pretende transdisciplinar, pois ser transdisciplinar é tornar possível que os conhecimentos produzidos em um campo repercutam em outros campos de conhecimento. “Dizemos repercussão no sentido de reflexão, de eco, de reverberação, talvez, melhor ainda, no sentido de ressonância, isto é, de fazer ressoar o conhecimento de uma área, em outra” (FREIRE & LEITE 2008, p. 101).

F. Incerto

Notamos que um dos docentes pontua a questão de jamais sabermos, exatamente, se o aluno aprendeu algo em sua disciplina. Para o docente, identificamos alguns indícios, mas nunca teremos certeza: *“eu acho que nunca tenho essa certeza, a gente sempre acha que eles aprendem tudo e a gente sempre quer que eles aprendam tudo, e a gente fica com essa imaginação, mas eu acho que a grande maioria não aprende, eu acho que são poucos que realmente vêm desempenhados pras aulas com dedicação, com interesse, que participam, que leem o que a gente propôs pra eles estudarem, que realmente estudam fora da universidade pras aulas (...), aliás, ‘quatro meses eles dão conta de aprender?’, é muito pouco, então as vezes tem alguns que precisavam de mais tempo pra aprender, tem outros que aprenderam em um mês, tem outros que aprenderam com quatro meses e tem outro que vão sair daqui sem aprender, então eu acho que precisava de mais tempo pra aprender e a gente tem que avaliar no mesmo dia, da mesma forma todo mundo, e isso acaba deixando com que a gente não consiga ver realmente que poderia ir mais pra frente, dar outras respostas né, e aí acaba julgando né, ‘esse aluno não aprendeu’, mas ele não aprendeu agora né? Mas pode ser que se eu tivesse feito uma outra forma de avaliação um outro dia, tivesse conversado mais com ele, tivesse mais tempo com ele, talvez ele tivesse aprendido, mas infelizmente o sistema de educação hoje é assim, e aí a gente acaba vendo que pra aquele sistema, pra aquele dia, do jeito que foi, alguns aprendem, outros não” (D10).*

De maneira geral, as concepções do processo de ensino-aprendizagem foram abordadas em superficialidade pelos docentes e poucos adentraram mais profundamente na discussão desse processo enquanto via de mão dupla docente/discente, no sentido de permitir que os alunos se “amarrem” entre eles criando sub-comunidades mútuas de aprendizagem (MANZIER, 2009).

Os programas educacionais, considerados programas linearmente separados e adicionados de blocos de conteúdos e conhecimentos, não apresentam espaços para motivações pessoais, auto-organização ou o emergir de ideias, porque não há suficiente

integração, que é condição necessária para o surgimento de novidades no sistema complexo. Correlações interdisciplinares e motivações mútuas de situações-problemas e correlações na aprendizagem entre diferentes disciplinas parecem ser impossíveis. Os estudantes devem realizar a rede significativa de todos os fatores isolados em sua própria mente, sem qualquer apoio ou sugestões sobre a compreensão e a auto-organização. No entanto, esta condição é determinante nas novas invenções e inovações na sociedade moderna. (op. cit., 2009, p. 24). É preciso que as estratégias metodológicas de aulas também se atentem para essas novas conceituações do ensino e da aprendizagem. O que veremos no capítulo a seguir.

3.4 Estratégias Metodológicas

No capítulo anterior, percebemos no capítulo anterior a dificuldade em discutirmos, separadamente, o ensino e a aprendizagem, sem uni-los num *continuum* processo intrínseco do campo de atuação docente. E, da mesma forma, seria pouco provável não contextualizar metodologias de trabalho do professor que ultrapassem a arbitrariedade e envolvam os princípios da inter e da transdisciplinaridade. Os modelos cristalizados de aulas expositivo-dedutivas passam a ser revistos e, ao professor, fica a tarefa de diversificar as opções educativas para atender à multiplicidade de interesses, necessidades e valências que os alunos apresentam.

Thiesen (2008, p. 552) defende que quanto mais “problematizantes, estimuladores e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem”, ou seja, o conhecimento deve ser construído na ação e na interação entre todos os envolvidos.

Fazenda (1979) nos alertava que, introduzir novos paradigmas no modo de ver a educação implica em introduzir também novos modos de se fazer educação. As aulas, ora pautadas na transmissão do saber, voltam-se para a pedagogia dialógica, no qual professor e aluno são atuantes, críticos e protagonistas, durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Torna-se pertinente apresentarmos quais metodologias e estratégias de ensino estariam voltadas para os princípios da inter e da transdisciplinaridade, pois, é preciso termos coerência entre todos os processos envolvidos na ação do docente.

De fato, as estratégias metodológicas seguirão modelos, formatos e interesses de cada professor, e não podemos considerar que todas já possam ter sido “inventadas”, pois novas estratégias particularmente apropriadas para determinadas situações poderão ser

elucidadas. Newmann, Onosko & Stevenson (1988) acrescentam que a promoção da capacidade de pensamento dos alunos deve ser o foco principal delas.

Entendemos por estratégia, um plano cuidadosamente preparado que envolve uma sequência de passos concebidos para atingir uma determinada meta. No sentido lato, o termo pode ser considerado como sendo as sequências integradas de procedimentos, ações, atividades ou passos escolhidos com um claro propósito (LAMAS, 2000; NISBET & SHUCKSMITH, 1987). Ao adotarmos essa palavra no plano educacional, podemos considerá-la como “o plano concebido pelo professor para, em relação a um dado conteúdo, promover determinadas competências, num contexto real” (VIEIRA & VIEIRA, 2005, p. 16).

Frente aos pressupostos elencados pela TC, é preciso que a estratégia escolhida pelo professor transcenda a percepção dualística emissor-receptor de metodologias. Nesta, a percepção é entendida por uma só via: de fora para dentro, ou seja, “o conhecimento situa-se fora do sujeito, que precisa memorizá-lo para dele se apropriar. O pressuposto aqui é que o conhecimento repassado constitui verdade indiscutível” (SANTOS, 2008, p. 80). Essa prática educacional separa o ser e o saber (famosa dicotomia cartesiana sujeito-objeto) no qual o saber é objetivado e distanciado da realidade.

É preciso que se organizem espaços metodológicos que demonstrem o caráter circulante do conhecimento. Claro está que o professor não é diretamente responsável pela aprendizagem do aluno, mas é responsável por oferecer-lhes um ambiente pedagógico que proporcione condições ao diálogo reflexivo com situações problemáticas concretas (CANFIELD, 1992).

Contrapondo-se à filosofia positivista e racionalidade técnica, as teorias metodológicas mais contemporâneas primam pelas situações-problemas (trazendo as incertezas, singularidades e conflitos de valores) e elaboração de projetos como pontos principais a serem atendidos em uma aula.

Prima-se também pela relação mais essencial de conversar, con/versar, ou seja, do mudar com o outro, fazer novas relações, no qual a energia não está voltada a derrubar argumentos contrários, mas melhorar um objeto ou conteúdo.

Morin (2000, p. 90) apresenta a estratégia como um “cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades (...) que pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, contratempos ou boas oportunidades encontradas ao longo do caminho (...). Para o autor, é na estratégia que se

apresenta sempre de maneira singular, em função do contexto e em virtude do próprio desenvolvimento, o problema da dialógica entre fins e meios, produto e processo.

Não exaltaremos aqui técnicas novas, receitas mágicas ou modelos de aula, mas apresentaremos posturas pedagógicas inter e transdisciplinares, na perspectiva da práxis dialética.

Acredita-se, então, que o trabalho pedagógico baseado em projetos, por exemplo, caiba perfeitamente nesta nova concepção de educação. Tais projetos identificariam a situação-contexto que um determinado tema seria desenvolvido para, a seguir, traçar as ações e os significados que se pretende atingir. Qual o seu maior desafio? Certamente “a necessidade de ampliar o conhecimento e alargar fronteiras, compondo e refazendo a complexa tessitura que une os campos de conhecimentos” (KRASILCHIC, s/a, p.10).

Essas novas estruturas metodológicas levam o estudante a agir sobre a informação, “integrá-la no seu conhecimento anterior, reestruturá-lo, pensar criticamente, trabalhar em equipes, emitir juízos de valor, comunicar, questionar, questionar-se de acordo com suas experiências, necessidades e motivações” (Leite, Malpique & Santos, p. 30). Envolve-se aí, a pesquisa, no sentido de focar a parceria aluno e professor na busca da produção do conhecimento e na superação da cópia e da reprodução (BEHRENS, 2008).

Em corroboração com Behrens (2008), acreditamos que entre os métodos encontrados na literatura, aquela que mais se aproxima das concepções de educação no presente estudo (paradigma da complexidade) é apresentada por Zabala (2002), e que está, sucintamente, registrada no quadro XV.

A diferença fundamental entre esses métodos, ditos “globalizados” está na intenção do trabalho e as fases que precisam seguir. Em cada um dos métodos existe sempre um primeiro momento, relativo à apresentação sobre a realidade que se deve conhecer ou a partir da qual se faz necessária à elaboração ou a produção de um objeto ou uma montagem seja interessante para os alunos. O segundo momento diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem específico dos diferentes conteúdos disciplinares, no qual as tarefas a serem realizadas estão em função da construção de seus significados. Nesta, os alunos irão observar, contrastar, refazer, manipular, experimentar e podem chegar à conclusões sobre cada conteúdo, ocorrendo, muitas vezes, oportunidades para estabelecimentos interdisciplinares. E, por fim, o terceiro momento, é formado pelas atividades de síntese, atribuído à reordenação e integração dos diferentes conteúdos trabalhados em uma visão global, configurando-se no

processo de estabelecimento de relações interdisciplinares para alcançar um novo conhecimento, que voltará ao caráter metadisciplinar.

Quadro 18 - Os métodos globalizados e enfoque globalizador (ZABALA, 2002)

		PRIMEIRO MOMENTO	SEGUNDO MOMENTO	TERCEIRO MOMENTO
		A. Situação da realidade	B. Aprendizagem específica	C. Integração
Tipos de Relações Disciplinares		1. Perspectiva Metadisciplinar	2. Processo Disciplinar	3. Processo Interdisciplinar
Enfoque Globalizador		1. Motivação 2. Apresentação 3. Análise	4. Delimitação 5. Identificação 6. Utilização de Instrumentos	7. Integração 8. Visão global e ampliada 9. Memorização
	Intenção			
Centros de Interesse	Tema que se quer estudar	(Sincrise) 1. Observação	(Análise) 2. Associação: -no espaço; -no tempo; -tecnologia; - de causalidade	(Síntese) 3. Expressão
Método de Projetos	Projeto que se quer realizar	1. Intenção 2. Preparação	3. Execução	4. Avaliação
Investigação do Meio	Perguntas ou questões	1. Motivação 2. Perguntas	3. Hipóteses 4. Informação 5. Coleta de Dados 6. Seleção 7. Conclusões	8. Expressão e Comunicação
Projetos de trabalho global	Elaboração de dossiê	1. Escolha do tema 2. Planejamento	3. Informação 4. Tratamento da Informação 5. Desenvolvimento do índice	6. Avaliação 7. Novas perspectivas

Apresentaremos a seguir, breves apontamentos da concepção e das etapas de cada um dos métodos apresentados, quais sejam:

1. Os centros de interesse de Decroly: apesar de outros educadores terem proposto situações ou temas motivadores de estudos, Ovide Decroly (1871-1932) propõe um método apoiado no interesse das pessoas em satisfazer as próprias necessidades naturais que levarão a conhecimento do meio e das formas de reagir diante dele. A sequência de ensino/aprendizagem dar-se-á por:

- a. observação: colocar o estudante em contato direto com as coisas, seres, fatos e acontecimentos, através da realização de exercícios de comparação, cálculo, experimentação, expressão oral, escrita, desenho e etc.;
  - b. associação: exercício de relacionar a observação com ideias e realidades não suscetíveis de contato e de observação direta.
  - c. expressão: estabelecidas as relações, o conhecimento é verificado e comunicado pela expressão que pode ser concreta (trabalhos manuais, desenhos, músicas) ou abstratas (linguagem, sinais matemáticos).
2. O método de projetos de Kilpatrick: primeiramente realizado por Dewey (1896), na escola experimental de Chicago, Kilpatrick foi o realizador prático e o divulgador das ideias. Pautado na educação democrática, os métodos devem ensinar a pensar e a atuar de maneira inteligente e livre. Os programas devem ser abertos, críticos e não-dogmáticos, baseados na experiência social e na vida individual, sendo o ponto de partida o interesse e o esforço. A sequencialidade didática assim estaria disposta:
- a. intenção: realização de debate sobre os diferentes projetos propostos, escolha do objeto e da maneira de se organizarem. Definem e esclarecem, também, as características gerais do que querem fazer e os objetivos que pretendem alcançar.
  - b. preparação: momento em que planejam o objeto ou a montagem. Há a definição do que se quer realizar. Será, pois, necessário, o planejamento e a programação dos diferentes meios utilizados, os materiais, as informações, bem como os passos e prazos previstos.
  - c. execução: início do trabalho conforme o plano estabelecido. As técnicas e estratégias das diferentes áreas de aprendizagem (tais quais a escrita, contagem, medida, desenhos e etc.) serão utilizadas em função da necessidade de elaboração do projeto.
  - d. avaliação: momento de comprovar a eficácia e a validade do produto realizado.

3. Método de investigação do meio: muitos educadores salientam que a investigação é uma forma utilizada para chegarmos ao conhecimento. Sob os ideais de Freinet, parte-se da ideia de que o estudante sabe e traz a instituição de ensino uma grande quantidade de conhecimentos aprendidos de maneira natural por meio da experimentação. Através desse contato com o meio surgirá a motivação para o estudo de múltiplos problemas que a realidade coloca. Para resolvê-los será preciso elucidar hipóteses de trabalho que serão verificadas pelo contraste com dados e informações previamente reunidos. Suas etapas consistem em:
- a. Motivação: posicionar os alunos em circunstâncias que provoquem e incentivem o interesse e a motivação pelas questões do conteúdo. É preciso um debate em sala de aula para definir os aspectos do tema que serão motivo de estudo.
  - b. Explicitação das perguntas ou problemas: no debate, dúvidas e opiniões surgirão, e então, a delimitação de perguntas ou problemas que serão objeto de investigação serão delimitados.
  - c. Respostas intuitivas ou hipóteses: alguns apontamentos poderão ser feitos através de informações ou experiências anteriores do indivíduo. Neste momento, ao mesmo tempo em que se afloram as concepções prévias, os sujeitos podem promover as formas, meios e instrumentos que utilizarão.
  - d. Determinação dos instrumentos para a busca de informação: os instrumentos estarão relacionados com a experiência direta ou com fontes de informação indireta.
  - e. Projeto das fontes de informação e planejamento da busca: as atividades de busca de informação e os diferentes instrumentos utilizados (questionários, pautas de observação, experiências de campo ou de laboratórios) devem estar claramente definidos.
  - f. Coleta de dados: reunião de dados úteis para responder às perguntas e às questões colocadas.
  - g. Seleção e classificação dos dados: seleção de dados (por vezes excessivas ou contraditórias) mais relevantes para responder as questões colocadas.
  - h. Conclusões: validação (ou não) das suposições e ideias prévias, bem como ampliar seu campo de conhecimento.

- i. Generalização: tarefa de descontextualizar e aplicar as conclusões para outras situações.
  - j. Expressão e comunicação: os resultados serão expostos aos colegas e, se possível, a toda comunidade, por meio de várias técnicas expressivas e de comunicação.
4. Os projetos de trabalho global: concepção advinda da necessidade de organizar conteúdos escolares na perspectiva da globalização, sendo o trabalho final um dossiê ou monografia, no qual serão necessárias uma série de habilidades, estratégias e conhecimentos precedentes de diferentes disciplinas, áreas ou matérias. As etapas propostas referem-se à:
- a. Escolha do tema: através de experiências prévias (algum fato da atualidade ou acontecimento), vários temas são propostos e, em conjunto, é decidido um tema balizador de todo o projeto.
  - b. Planejamento do desenvolvimento do tema: realização de uma proposta de índice dos diferentes tópicos do tema e estabelecimento das previsões.
  - c. Busca de informação: o índice configurará o roteiro de trabalho, e então, a busca de dados será realizada.
  - d. Tratamento da informação: o estudante deverá separar e reconhecer o que é essencial, distinguir hipótese, teorias, opiniões e pontos de vista; adquirir as habilidades para trabalhar com meios e recursos diferentes, classificar e ordenar a informação, checar a conclusão, estabelecer processos de descontextualização para poder generalizar e, finalmente, fazer novas perguntas.
  - e. Desenvolvimento dos diferentes tópicos do índice: a partir da informação coletada e selecionada, elabora-se o conteúdo dos diferentes capítulos que configuram o índice.
  - f. Elaboração de dossiê de síntese: produto do projeto, sendo feito a síntese dos aspectos tratados e dos que ficaram em aberto para futuras averiguações, por parte da turma e de cada estudante.
  - g. Avaliação realizada em dois níveis: um de ordem interna, para refletir sobre o que foi realizado e aprendido, e outro, de ordem externa, para

aprofundar o processo de descontextualização, aplicando em situações diferentes a informação trabalhada e as conclusões obtidas.

- h. Novas perspectivas: abrem-se possibilidades de continuidade para o projeto seguinte, no intuito de manter maior grau de inter-relação e de significado no processo de aprendizagem.

Apesar das diferenças apresentadas entre os métodos, observamos que o objetivo básico é o de conhecer a realidade e saber desenvolver-se nela, afinal,

se as finalidades do ensino estão direcionadas para o conhecimento e a atuação para a vida, parece lógico que o objetivo do estudo, o que há de ser o eixo estruturador das aprendizagens, seja a própria realidade. Por isso, o ensino de todos aqueles conhecimentos, estratégias, técnicas, valores, normas e atitudes que permitam conhecer, interpretar e atuar nessa realidade deveria partir de problemas concretos, de situações verossímeis, de questões específicas de uma realidade global e mais ou menos próxima dos interesses e das necessidades dos futuros cidadãos e cidadãs adultos, membros ativos de uma sociedade que nunca colocará problemas específicos disciplinares (ZABALA, 2002, p. 215).

As metodologias devem realizar a difícil tarefa de integrar e de relacionar os saberes de modo que estes se convertam em instrumentos para a compreensão e a atuação na sociedade. Os alunos devem participar da aula e apresentar seus conhecimentos, concepções, interesses, preocupações e desejos, e assim, sentirem-se envolvidos no processo educativo (SMOLE, 2002; ANTONIO, 2002).

Podemos perceber também, que as metodologias passam a primar pelo trabalho coletivo, ou seja, o que considera o outro como alguém que pode nos enriquecer e no qual o compartilhamento de ideias promova conexões entre o senso comum e conceitos sistematizados, a reflexão e o (re)pensar preceitos ora adquiridos. Considera-se também, a necessidade de abrir possibilidades para que os envolvidos possam apreciar, sugerir e reconstruir, se necessário e pertinente, as fases propostas para desenvolver a aprendizagem (BEHRENS, 2008, p. 60).

Permitir a construção do conhecimento pelo educando leva-os a alcançar o que Maturana e Varela (1995) salientam como o princípio da autopoiese (autofazer-se), ou seja, todo ser vivo se auto-organiza e autoconstrói. Na atuação docente, esse conceito implica em facilitar diálogos com os saberes, respeitando-se a diversidade e as características de cada um dos participantes, aceitando cada aluno como um ser indiviso, com estilo próprio de

aprendizagem e forma distinta de resolver problemas (SANTOS, 2008). O docente não é mais a autoridade, mas o guia e mediador dentro da sala de aula.

O ambiente de aula não indicará, portanto, certezas absolutas e nem respostas programadas, mas criará possibilidades e variantes nas quais os alunos precisam manifestar seu posicionamento (BEHRENS, 2008). As disciplinas não se constituirão como porto de chegada, mas sim, uma referência, um farol que assinala uma costa, que orienta os navegadores numa exploração ampla e incerta.

Uma estratégia ou metodologia de aula que atenda a inter e a transdisciplinaridade deve, também, atender à demanda de permitir a participação, a investigação, a pesquisa e a produção de conhecimento durante o processo de ensino-aprendizagem.

Abordaremos a seguir, as estratégias metodológicas elencadas pelos docentes que atuam com disciplinas de ginástica. Ressaltamos que nenhuma delas faz referência imediata àquelas apresentadas pelo método globalizador mencionado anteriormente. O que tentaremos mostrar são indícios de métodos que se aproximam de características elencadas pelos teóricos contemporâneos da área.

Inicialmente, apresentamos o quadro XVIII com as categorias e as subcategorias organizadas para facilitar visualização e a discussão que faremos, posteriormente.

Quadro 19 - Estratégias metodológicas mais utilizadas pelos docentes

A. Vivência Prática	- Vivência Motora: D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14 - Comando de Aula: D1, D3 - Aspectos Pedagógicos: D4, D5, D6, D7, D10, D13
B. Aulas Expositivas	- Filmes: D2, D4, D5, D7, D8, D9, D10 - Apresentação em Powerpoint: D3, D4, D5, D8, D9 - Textos: D4, D5, D8, D12
C. Apresentação de Ginástica Geral	- Trabalho Coletivo: D2, D3, D4, D6, D9, D12 - Síntese de Conhecimento: D2, D3, D4, D6, D12 - Núcleo Primordial da Ginástica: D2, D3, D4, D6, D10, D12 - Superação: D2, D4, D12
D. Organização de Campeonato de Ginástica	- Superação: D5, D7 - Contexto Geral: D6, D7 - Empatia: D6, D7, D9
E. Partir do Conhecimento dos Alunos	D1, D2, D3, D7, D8, D9, D10, D12, D13, D14
F. Contato com público	- Contato com público ou profissional: D1, D2, D4, D5, D7, D10 - Visitação a locais específicos da prática: D1, D2, D5, D7
G. Pesquisa	- Entrevista: D3 - Seminário: D4, D5, D7, D11 - Portfólio: D3, D5 - Escola: D4

A. Vivência Prática

Iniciemos nossa discussão no entendimento do que seria essa vivência ou aula prática (como tantas vezes indicado pelos docentes):

Uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho. Eles aprendem assumindo projetos que estimulam e simplificam a prática ou projetos reais sob uma supervisão minuciosa. Uma aula prática é um mundo virtual, relativamente livre de pressões, distrações e riscos do mundo ao qual, no entanto, ele diz respeito. Fica no espaço intermediário entre o mundo prático, a camada “leiga” da vida ordinária e o mundo esotérico da academia. E, também, um mundo coletivo em si, com sua própria mistura de materiais, ferramentas, linguagens e apreciações. Incorpora maneiras particulares de ver, pensar e fazer que tendem, com o tempo, a ter sua autoridade cada vez mais reforçada na visão do estudante (SCHON, 2000, p. 40).

Todos os docentes entrevistados ressaltaram a vivência prática como método de trabalho na disciplina de ginástica, especialmente sobre a experiência motora dos alunos. Barcellos (2008, p. 54) já elencava que as aulas de ginástica envolvem descobertas significativas relacionadas ao domínio do corpo. Segundo Gaio et al (2010), a vivência pode criar no futuro profissional o hábito da prática, dando-lhe maior segurança e inteligência para resolver problemas advindos da mesma. Tal fato corrobora com Schon (2000, p. 30)

Um professor de tênis que conheço escreve, por exemplo, que ele sempre começa tentando ajudar seus alunos a terem a sensação de “bater certo na bola”. Uma vez que eles tenham reconhecido essa sensação e gostado dela, e aprendam a distingui-la das várias sensações associadas com o “bater errado na bola”, eles começam a ser capazes de detectar e corrigir seus próprios erros. E, em geral, não são capazes e não precisam descrever como é essa sensação ou por que meios eles a produzem.

O autor acrescenta que qualquer que seja a linguagem empregada, o conhecer-nação será sempre construção, sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea.

Esse conhecimento, dito espontâneo é apresentado no discurso do docente D4: *“porque eu acho que a pessoa que vivência é, trás, consegue ter muitas informações sobre os exercícios, então, dificilmente, teoricamente você consegue passar o tanto de informação que a pessoa adquire fazendo, então não acho que eles têm que fazer pra ajudar, e por isso, nunca faço nada apesar de ter sido ginasta, tal... Raramente faço algum exercício, é justamente para eles não estabelecerem esta relação de que professor precisa mostrar pros*

alunos fazerem, nunca mostro” (D4).

Os docentes D2, D6 e D8 apresentam a necessidade de, por meio da vivência motora, o aluno conhecer o seu próprio corpo, pois *“eles não tiveram a oportunidade de vivenciar um trampolim elástico, que é algo sensacional do ponto de vista da acuidade corporal, da sentir as possibilidades do corpo. Então quando o cara salta ali, e você percebe que ele descobre o que ele tem, que existe um mundo para além do que aquilo que ele já viveu, que ele pode flutuar um segundo e meio e ele nunca tinha flutuado um segundo e meio, você fala, poxa, é aqui onde eu posso tocar eles, onde eu posso perceber a importância, não só pra formar ginastas, mas pra formar pessoas que tem corpos e percebem esses corpos” (D2).*

Para o docente D6, a vivência corporal, leva a uma memória corporal do conhecimento que, por sua vez, é melhor “armazenada” pelo aprendiz. O docente D8 acrescenta que a experiência corporal auxiliará na construção do conhecimento a ser apreendido: *“A vivência como aprendizagem passa pelo corpo, pelo conhecimento corporal (...), a prática passa pelo corpo, a vivência corporal é muito importante pra você ver e sentir (...) ‘e aí, o que você tá sentindo?’, eu acho que isso, sabe, ‘São Tomé, pegar para crer?’, isso constrói! Eu acho que o corpo é um rico instrumento de construção e peço pra tá trazendo coisas, pra tá trazendo exercícios novos, que eles tão vendo (D8)”.*

Os docentes D6, D7 e D9 argumentam que a vivência prática também proporciona a sensação de empatia, ou seja, sentir-se no lugar do outro, e com isso, organizar melhor a aplicação da modalidade, pois o executante passa a *“se colocar na posição do aluno, né, o que o aluno sente quando tá executando isso? Então muitas vezes a gente cobra os alunos coisas que, a gente não sabe o que ele tá sentindo, quais são as dificuldades, os medos, pelo o que ele passou, o que sentiu, então quando o aluno passa por essas situações” (D6).* Além disso, experiências vivenciadas pelo discente poderá trazer à tona dificuldades da modalidade que, provavelmente, serão também encontradas no momento da sua aplicabilidade na escola.

O fato de estarmos formando futuros profissionais que atuarão como professores, ou seja, à frente de uma turma, de uma sala de aula, faz com que dois docentes trabalhem na vivência prática o que chamamos de “comando de aula”, ou seja, *“todos passam por uma experiência de estar à frente ou estar no comando de alguma atividade, mesmo que ela seja um pequeno pedaço de uma grande aula, de uma grande atividade” (D1).* É importante destacar que para o docente D3, além dos alunos elaborarem uma parte de aula (de 15 a 20 minutos), ocorre ainda, o retorno da mesma, ou seja, *“teve as correções, eles refizeram os planos, aula que estava muito curta, aula que estava muito longa, eu fiz as correções, eles*

refizeram e digitaram e trouxeram uma cópia dessa aula para cada dupla da sala, para eles terem um acervo da aula dos colegas, então quais foram as dificuldades, na parte de terminologia, de descrição de movimento, né?” (D3).

Para seis docentes, a vivência motora também diz respeito ao entendimento de aspectos pedagógicos, dentre os quais, aqueles educativos e a ajuda manual, tão característicos da modalidade. Os educativos são considerados como passos da aprendizagem, às vezes entendidos pela fragmentação dos exercícios, ensinados de formas variadas com o objetivo de auxiliar na execução correta de um determinado elemento, ou seja, antecedem o movimento final e, geralmente, são classificados de simples para os mais complexos (DIECKERT & KOCH, 1988), como salientam os docentes D4 e D5: *“pelas estratégias de aula eu também tento mostrar sempre pra eles que eu tô começando do simples, super pedagógico que todo mundo pode fazer, com muita ajuda, pouca ajuda também” (D4); “eu trabalho muito com educativo, então é como, preparando eles para ser professor de escola, ou no clube” (D5).*

Vale ressaltar que nem sempre as estratégias perpassam a categoria exercícios simples → complexo, pois é possível trabalharmos com um educativo através do método global de ensino, ou seja, *“posso trabalhar com a ginástica artística, por exemplo, eu trabalho com o método global, façam, realizem, depois eu parcializo e volto pro global novamente. É, processos educativos, porque existe uma técnica, o movimento é único dentro da ginástica, mas eu trabalho primeiro com a descoberta do movimento pra depois lapidar através do movimento propriamente dito, e isso quer dizer que, eu faço com que eles entendam, não adianta eu chegar pro meu aluno e pedir que eles arrumem aquele movimento, se ele não sabe, como ele vai arrumar aquele movimento, se ele ainda, intrinsecamente não compreendeu porque ele tá fazendo errado, né, ele se envolve no movimento para que depois é, eu consiga entender o porque daquele movimento” (D13).*

Essa característica também é salientada pelo docente D4, ou seja, a importância de incluirmos questões técnicas em nossas estratégias (para não descaracterizarmos a modalidade e oferecermos eficácia e eficiência de movimento), bem como a exploração do movimento para depois sua organização, segundo as características da própria modalidade: *“Na Ginástica não, se eu não fizer com a técnica, eu não vou tá, eu vou tá descaracterizando a modalidade, então como a Ginástica é essencialmente técnica, os professores de Ginástica tendem a sempre oferecer só a técnica. Então eu acho que o método dos três momentos trabalhado na Unicamp e teorizado pela Zelaide, ele traz essa questão de explorar antes de direcionar então*

eu não vou deixar de oferecer a técnica, a técnica tem que ser oferecida né? Até porque ela é uma das formas mais eficazes ali de se fazer e mais fáceis de fazer o movimento, ela não deve ser negada de forma alguma principalmente na Ginástica ahm. Mas, antes disso, antes de saber fazer o rolamento para frente da ginástica artística, eu vou saber rolar de várias formas, eu vou saber explorar de várias formas, vou explorar diversos aparelhos, né?” (D4).

Outra questão sobre a estratégia das vivências práticas relaciona-se com a ajuda manual. Segundo Barcellos (2008) e Nunomura & Nista-Piccolo (2005), a insegurança dos profissionais em relação à efetiva aplicação da ginástica refere-se ao desconhecimento em relação à segurança, especialmente, sobre à realização de ajuda/apoio durante a execução de determinados exercícios. É por essa razão que quatro docentes deixam essa questão bem explícita: *“eu ponho eles na prática pra que eles possam trabalhar o auxílio. O auxílio é extremamente importante na ginástica, né? Então como eu posso dar segurança pro executante, então lá na prática o aluno aprende a fazer o apoio, a ajuda, a correção, do gesto, colocando a mão no outro, porque a ginástica é, um esporte onde você tem que tocar no executante, não dá pra você ensinar ginástica sentado, né?” (D6) e “eles têm que aprender a ensinar o aluno então ele vai ajudar, então é onde ele tem que colocar a mão pra ajudar aquela criança, onde eles tem que colocar o braço, onde ele tem que, onde que ele tem que ficar em pé, não pode ficar sentado, tem lugar pra ficar de joelho, pra que ele possa segurar esse aluno da melhor forma, pra que ele não se machuque né? Então todo esse cuidado a gente conversa muito com eles pra que eles possam ensinar a fazer um rolamento, onde que ele vai apoiar, onde ele vai segurar, como ele pode ajudar essa criança a rolar, né?” (D10).*

A importância depositada na vivência prática pelos professores prende-se à necessidade de entender a teoria aplicada na prática. É através dos conhecimentos teóricos que podemos modificar práticas tradicionalistas e, por sua vez, através das práticas, ampliar e melhorar a eficácia de teorias. Pautados nos novos paradigmas educativos, é óbvio que essa relação não é antagônica, mas complementar. Assim, ao estudarmos uma nova proposta educativa, é interessante, na prática, compreendermos suas características e possibilidades de acontecimentos a serem vivenciados pelo futuro professor, quando este vier a atuar no ambiente escolar. Não queremos aqui prever todas as situações, pois sabemos que isso é impossível. No entanto, compreenderemos melhor alguns equívocos ou questionamentos que poderão surgir, e proporcionar ao professor mais segurança na área que em está trabalhando.

Além disso, os docentes também indicam que, além da aplicação de teorias, por meio

das práticas é possível a inserção da intuição e dos afetos, o que corrobora com os estudos de Mello (1999) e Moraes (1997): *“nossa, lógico que eu não tinha noção de como ensinar isso, se eu nunca tinha vivenciado, ela (uma aluna) falou assim: ‘eu tinha medo de ensinar um aluno porque eu tinha medo de fazer, e eu tinha pânico, e eu sei que eu não posso passar meu pânico para os alunos. Hoje eu vi que é possível e eu vou saber ensinar, eu vou saber os educativos e vou saber ensinar’”* (D5).

Longe de pensar a vivência prática como habilidade de execução, percebemos nos discursos que essa estratégia vem ao encontro de entender melhor os elementos ginásticos e seu contexto, com o objetivo de melhor transferir este conhecimento aos futuros alunos. É o que Schon (2000, p. 32) apresenta como reflexão-na-ação, ou seja, “podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado”.

B. Aulas Expositivas

Os docentes evidenciam as aulas expositivas como forma de estratégia metodológica para o trato com o conhecimento de ginástica. Behrens (2008, p. 80) apresenta que estas não devem e nem podem ser completamente eliminadas, mas que não podem ser a única opção de aula proposta aos alunos. No relato dos sujeitos, percebemos que as aulas expositivas em Power Point e as práticas perpassam o formato de disciplina da maioria deles, sendo as variações mais focadas a um mesmo grupo de docentes. Nestas, é usual a restrição da elaboração e da argumentação ao professor e o aluno fica na função de ouvinte passivo.

Observamos que a maioria dos professores se preocupa nessas aulas em apresentar o “estado da arte” da ginástica, pois o conhecimento dos mesmos sobre a modalidade é bastante restrito (como veremos no tópico E).

Para seis docentes, os aspectos históricos devem ser estudados pelos graduandos, pois assim, reconhecerão melhor as características da modalidade bem como perceberão as mudanças e configurações da ginástica no decorrer histórico. Esse ciclo pode despertar o aluno para o fato de que o conhecimento atual também será transformado e, portanto, deve-se ficar atento às novas propostas que surgirão na área. Além disso, é preciso que os alunos que trabalharão com a ginástica entendam as diferenças, similaridades e particularidades de cada momento e o que cada um desses ofereça conhecimento e contribuições para a ginástica (FIGUEIREDO & HUNGER, 2010).

Pelas propostas apresentadas pelos métodos globalizadores, citados no início deste

tópico, a assimilação do processo de busca histórica da área dar-se-ia pelas indagações e ação do próprio aluno. No entanto, para alguns professores, as aulas expositivas apresentam-se como um momento no qual demonstram sua efetiva organização e dedicação à disciplina: “*eu faço Power Point, lógico, eu preparo as minhas aulas, todas teóricas, então é assim, eu dou a parte teórica*” (D5).

Sete docentes relatam a exposição de filmes como procedimento utilizado dentro da sala de aula. Neste aspecto, pudemos perceber três grandes blocos: os documentários [“*eu passo pra eles também um documentário que chama travessia no ar, que foi com a seleção brasileira em 2004, e que passa uma semana, a GNT que fez, que passa uma semana com a seleção brasileira, com a Daiane, a Jade, a Daniele, nessa época aí dessas meninas, com a Laís, e elas choram muito, e eles questionam muito*” (D4)]; os filmes com história [“*passo filme da Nádia Comaneci*” (D4; D5)] ; vídeos no youtube [“*então trabalho bastante com vídeos no youtube, eles conseguem ver muitas apresentações principalmente de crianças* (D9)] ” e, por fim, vídeos dos próprios alunos [“*eu trabalho com vídeo, bastante vídeo, eu trabalho com filmagem deles próprios, depois que nós estamos, num estágio de vivência prática pedagógica, aí eu utilizo muito o feedback deles verem eles fazendo, pra que eles aprendam, não só com os acertos, mas também com os erros*” (D7)].

Pelo discurso dos docentes não fica claro como os mesmos abordam a apresentação dessas imagens. Acreditamos que as intenções sejam interessantes, pois apresentam imagens de um contexto mais real (alguma situação no filme da Nádia, por exemplo), que pode suscitar discussão interessante dentro da sala de aula. O docente D9 mostra a preocupação em elencar situações efetivas no campo da licenciatura, através da prática gímnica para crianças, indicando direcionamentos já para o ambiente formal de ensino.

A leitura e a organização de textos também fazem parte das aulas expositivas dos professores e, no caso do docente D4, os textos focalizam diretamente a escola e a ginástica geral. No entanto, apesar de trabalhar com leituras de textos, o docente D12 aponta uma dificuldade, o pouco entendimento dos alunos em relação à leitura realizada: “*texto é um pouco complicado trabalhar com eles, eu passo texto e tal. Mas aqui tem um problema, ou eles não lêem, ou eles não entendem, por mais que seja, a gente tem um problema muito sério aqui porque eles são, o colégio deles é muito fraco, muito fraco, então a coisa mais simples que a gente vai explicar eles tem dificuldade, então a gente tem que começar lá de baixo, eles tem erros, por exemplo, de escrita, absurdos (...) eu passo texto durante o semestre, mas assim, um ou dois, mais do que isso ou eles não vão ler e não leem ou não entendem*” (D12).

Ressaltamos que há formas de auxiliar os alunos nessa leitura: o professor pode elaborar um roteiro de indagações que auxiliem na leitura; indicar pontos que os alunos deverão prestar atenção; realizar leituras guiadas de pontos, no momento de sala de aula, realizar pausas de discussão concreta, dentre outros. Nos discursos apresentados, ficou-nos a impressão de que os textos são lidos individualmente e sem uma efetiva orientação.

C. Apresentação de Ginástica Geral

Um dos resultados que nos intrigou diz respeito ao fato de apenas sete docentes trabalharem com estratégias pautadas na ginástica geral. Dizemos isso, pois ficou claro em nosso levantamento bibliográfico que a ginástica que melhor se enquadra no ambiente escolar (no caso, local onde os licenciados irão atuar) é justamente a ginástica geral, ou ginástica para todos.

Estes resultados corroboram com os estudos de Lima (2007) quando da análise dos planos de ensino de 16 disciplinas correlatas à ginástica de quatro faculdades de Educação Física de Campinas/SP, nos quais, ementas e conteúdos programáticos tiveram atenção especial. Concomitante a estas análises, dez professores das referidas faculdades foram entrevistados. A autora concluiu que apenas uma pequena parcela dos participantes demonstrou a efetiva aplicação da ginástica geral, tão defendida pelos estudiosos como a de maior aplicabilidade na escola.

Concordamos com Souza (1997); Martins (2001); Toledo (2005) quando destacam que a prática da GG pode ser significativa em diferentes aspectos (formação humana, capacitação profissional, aplicação de conteúdos curriculares, intercâmbios, etc.) para os graduandos em Educação Física, não só como futuros professores, mas também como seres sociais e cidadãos.

Para o docente D2, o trato com a ginástica geral como estratégia no ensino superior é uma das formas encontradas para mais se aproximar mais de uma situação real, pois estará implícita a organização do festival, os processos criativos e cooperativos exigidos na composição coreográfica, valores emocionais, no entanto, o professor diz que *“nunca uma aula vai produzir uma situação do contexto real”*.

A estratégia de apresentação de ginástica geral aproxima-se muito do método globalizador. Os métodos apresentam, em seu cerne, uma intenção comum, orientada e mediada pelo professor, mas que deve, em seus três momentos, ser realizada pelos alunos. *“Então é dirigido, não posso largar no oba oba, porque você sabe até como é, né? A gente*

não produz, eu estou junto, mas a criatividade é deles, eles escolhem música, vestimenta, o sub-tema, que vai estar todo, né?” (D3)] .

De uma maneira geral, podemos perceber a estratégia metodológica através de apresentação de uma composição coreográfica pautada na ginástica geral da seguinte maneira:

Quadro 20 - O método globalizador com intenção da ginástica geral

	PRIMEIRO MOMENTO	SEGUNDO MOMENTO	TERCEIRO MOMENTO
	A. Situação da realidade	B. Aprendizagem específica	C. Integração
Intenção: GINÁSTICA GERAL	Preparação geral: o que sabemos de ginástica?	Hipóteses e testes de elementos	A coreografia!
	Tema Coreográfico: o que vamos mostrar?	Organização dos dados (ensaios)	Apresentação ao público (expressão)

Dentre as características elencadas pelo método globalizador estão inseridos: o trabalho coletivo, o envolvimento de valores educativos de formação geral e a síntese e organização dos conhecimentos possíveis daquela área.

O trabalho coletivo é a essência na ginástica geral. Devido ao seu formato ser de apresentação corporal, fica nítida, a produção de um trabalho que obteve êxito na interação entre seus participantes daquele que foi fracassado, *“se eles trabalharam bem coletivamente, respeitaram, se dedicaram, eles vão desfrutar do momento, se eles não trabalharam bem, não vieram ensaiar, não trabalharam o coletivo, eles vão sofrer, e isso é importante porque é uma experiência pedagógica, sentir que o resultado do trabalho dele é aquilo que você vivenciou no processo, isso fica muito claro, você vê na cara do grupo, quando aquele grupo entra, aquele grupo que trabalhou gostoso, que se divertiu, eles se divertem naquele momento, aquele grupo que não conseguiu dialogar, não conseguiu conversar, sofre. Isso é, tem um valor muito grande do ponto de vista da formação dos indivíduos, só pode ser vivenciado naquilo lá” (D2).*

O envolvimento nessa estratégica é interessante não apenas quando a ideia do outro é aceita, mas também quando surge *“o problema de divergência de ideias” (D6)*, ou seja, todo o caminho traçado entre as pessoas envolvidas. Assim, o docente pode observar *“aquele que tomou a ponta do grupo, aquele que tá ajudando, o que tá tendo dificuldade, aquele que se reuniu porque percebeu que um tá tendo dificuldade, então: ‘vamos mudar a coreografia pra ele fazer tal coisa, pra ele evitar, que ele tá com dificuldade de fazer tal realização’” (D9).*

A síntese do conhecimento relacionada à ginástica pode estar alocada no levantamento dos dados, ou seja, dos elementos possíveis que o grupo pode realizar, das possibilidades de movimentos gímnicos que podem ser demonstrados pelo grupo que faz alusão ou referência ao tema escolhido. Há o trabalho de comparar e relembrar os conteúdos vistos (D12), bem como interdisciplinar as ginásticas aprendidas (D10).

Soares (1998) apresentou que, historicamente, a ginástica perdeu o seu núcleo primordial, ou seja, o da apresentação, do mostrar-se “*ela tem aquela característica de ser mostrada né?*” (D4)! A prática da GG possibilita aos graduandos o entendimento e operacionalização efetiva desta característica da ginástica, afinal, “*a ginástica geral ela é uma coisa que foi feita pra ser apresentada, tem que ser alguma coisa que seja interessante. Os movimentos não vão ser difíceis, mas eles têm que causar uma boa impressão pra quem assiste, né?*” (D6).

O trabalho de composição coreográfica auxilia na discussão e nas decisões sobre senso estético, música, maquiagem, figurino, plasticidade de movimentos, dentre outros (TOLEDO; TSUKAMOTO; GOUVEIA, 2010): “*eles podem ter que elaborar, ter que criar, então acho que é importante essa vivência deles de criar e explorar uma música, de pensar nos movimentos, movimentos de ligação, de fazer uma figura, uma formação diferente*”(D12).

Para o docente D2, este processo pode ser considerado como a “*nutrição lúdica do conhecimento, no caso da coreografia é, e você se diverte, se diverte por um lado mas vê a busca deles por outro, não vai sair, pedem ajuda, no final sempre sai porque eles são inteligentes, e eu respeito essa inteligência deles, independente se sai mais elaborado, se sai mais bonito, não tem problema isso não, mas sai, tem uma produção! (...) a qualidade das coreografias que são apresentadas são muito boas, não tem um semestre que eu não saio do festival com um ou duas grandes ideias que eles me deram e eu vou dar em aula*” (D2).

Além disso, a composição faz com que os alunos percebam que “*o professor não precisa fazer a coreografia e passar pros alunos, que os alunos constroem a coreografia que em nenhum momento eu falo pra eles o que tem que fazer, eles que vão compondo, eu vou mediando, dou algumas exigências*” (D4). Observamos aqui, fortes indícios do que se preza pelas estratégias dos métodos globalizadores, ou seja, construir o conhecimento e mostrar aos alunos que eles são protagonistas deste.

Esse processo também induz ao processo de imaginação que, segundo Antônio (2002, p. 14),

definham processos de criatividade nas artes, nas ciências, na vida cotidiana. Processos necessários para a formação de homens que tenham relativa autonomia de pensamento e de linguagem, que sejam capazes de descobrir e inventar novos signos e novas ideias, e soluções novas para os problemas que se configuram, novos e antigos, para nós continuamente.

Muito mais do que a exaltação de melhor desempenho, a ginástica geral prima pelo conagração de elementos e ideias, e ainda, pela superação de limites pessoais. Certamente, há o interesse em executar algo próximo a uma técnica perfeita, mas não se perde de vista o respeito às individualidades. Além disso, na busca de ultrapassar o seu limiar, o praticante encontra interesse e motivação, no que se refere à sua performance (VELARDI & NISTA-PICCOLO, 1996).

A estratégia da ginástica geral possibilita um laboratório de experimentação motora em que cada aluno terá a oportunidade de criar, “utilizando para isso todo o seu potencial, que se pode reconhecer as próprias capacidades” (op. cit., p. 79). Posteriormente, ocorre a superação através da apresentação para o público, *“ter que ir lá e dar a cara pra bater, né, todo mundo assistindo, aquele auê, de apresentar eu acho que pra eles é importante, né, essa superação, vou mostrar o que eu aprendi, acho que é importante pra ele enquanto aluno, como enquanto professores”* (D12).

Enfim, através da estratégia metodológica de apresentação da ginástica, os alunos podem colocar em prática os quatro pilares de aprendizagem abarcados pela Unesco: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver em conjunto *“eles vão usar o conhecimento do aluno e mediar processo e os alunos vão construir essa coreografia essa experiência eu acho muito interessante, experiência de se expor, é muito importante também, sentir o friozinho na barriga na hora de apresentar, passar pelo processo de discutir em grupo, de brigar, às vezes, de saber ouvir o outro, de não querer sempre impor sua opinião, e que depois de todo esse processo que, às vezes, é até um sofrimento dependendo do grupo culmina em um produto ali, né? Em um resultado que é a coreografia e que é gostoso depois que acaba de sentir esse friozinho na barriga que foi, que foi de se expor que muitos ali é, acaba sendo a estreia, né? A estreia da sua vida, porque nunca se expuseram numa coreografia principalmente os meninos, né?”* (D4).

É relevante destacar que, usualmente, o produto do trabalho com a ginástica geral é a elaboração de uma coreografia, mas isto não deve ser uma regra a ser seguida por todos os professores. A elaboração ou não da composição dependerá de diversos fatores que perpassam o ato educativo, como o interesse dos alunos e o tempo do trabalho. É importante que esse trabalho seja incentivado e não imposto.

É preciso não perder de vista que a ginástica aplicável no ambiente escolar deve estar

aberta aos ensinamentos multifacetados da cultura corporal, que aprenda com a ousadia-prudente do funâmbulo e com a prudência-ousadia do ginasta, com a flexibilidade-firme da contorcionista e com a firmeza-flexível da ginasta, com o riso-sério do palhaço e a seriedade-risonha do técnico esportivo... Uma ginástica que não esteja sintonizada com os esteriótipos de corpo presentes na atualidade, que não esteja interessada em alimentar a “ditadura do corpo ideal”. Uma ginástica que procure superar os dogmas do consumismo e do culto ao corpo-objeto de consumo-mercadoria-massificado que a indústria do lazer no campo das práticas corporais insiste em nos impingir, hipnotizando-nos com suas artimanhas e armadilhas, com seus modismos e imposições. Enfim, uma ginástica que crie espaço para o componente lúdico da cultura corporal, redescobrando o prazer, a inteireza e a técnica-arte da linguagem corporal (AYOUB, 2003, p.40).

D. Organização de campeonato de ginástica

A organização de campeonatos de ginástica como estratégia de trabalho do docente foi explicada por quatro docentes. A maioria deles seguiu aportes da ginástica geral, ou seja, de compreender todo o contexto e trabalhar com questões conceituais, procedimentais e atitudinais relativas ao conhecimento gímico, como bem explicita o docente D7: *“o último trabalho que eu faço com eles no semestre, eu divido em equipes, tá, e aí eles vão treinar uma série obrigatória, no feminino e no masculino, e aí eles competem entre si, né, com aqueles exercícios que eles aprenderam tudo, aprenderam a ensinar, eles competem entre si pra vivenciar o que a criança vivencia numa competição de ginástica, então tem os ginastas, tem os árbitros, tem, é, matéria teórica sobre noções básicas de arbitragem e aí, esse é o último trabalho que eles fazem”*.

Uma das características abordadas pelos docentes diz respeito à superação, ou seja, “ser superior a, ou melhor do que; passar mais além do que; obter uma vitória relativamente a” (AURÉLIO, 2010). É interessante destacar que o discurso dos docentes perpassa a superação de si mesmo, para que os alunos vivenciem *“uma coisa que eles nunca fizeram, entendeu?”* (D5), sem a questão da técnica de alto rendimento, mas sim, fazer o elemento pela experimentação do próprio elemento. Para o docente D7, este trabalho, também considerado de síntese dos conhecimentos adquiridos, é marcante para os alunos, pois trabalha o emocional deles, *“tem até a vibração dos amigos que acham aquilo o máximo”*. Para o docente D5, a superação fica claramente percebida após o *feedback* dos alunos nos campeonatos *“eles vão com xuxinha, cabelo preso, e eles apresentam e eles filmam, ‘não, isso eu vou filmar, pra mostrar que eu consegui, eu me superei, eu não fiz ginástica na escola,*

quando tinha uma ginástica lá, eu ficava sentada, eu era da turma do INPS (risos), mas eu não escolhi fazer educação física?” (D5).

O mesmo docente comenta ainda, a respeito da superação advinda do rompimento da ideia de que a pessoa com maior peso corporal não está apta à realização de movimentos ginásticos *“eu sempre fui a bolachona, eu nunca consegui virar”, e ela virou! Ela tinha pânico de cambalhota, ‘Re, você confia em mim? Eu vou te segurar, você não vai se machucar’. Foi indo, foi indo, ela fez cambalhota! Foi indo, foi indo, ela fez estrela! Eu falei ‘Re, tá vendo!’. Depois eu até comentei ‘nossa, é impressão minha ou você está emagrecendo?’. Ela disse, ‘não, você não sabe o que você tá fazendo na minha vida, eu nunca tinha virado estrela e nunca tinha feito cambalhota na minha vida porque eu sempre fui a gorda, e você mostrou pra mim, você me fez ter tanta confiança em mim mesma e em você que ia me segurar que eu consegui uma superação, era um sonho da minha vida virar uma estrela, e cambalhota, e eu fiz’”.*

A experiência em organização de um campeonato também leva o aluno à percepção logística do evento como um todo, ou seja, do contexto geral de um evento na área de ginástica: arbitragem, competidores, local, planilhas de notas, divulgação, dentre outros. Essa experiência permite antecipar uma possível realidade a ser vivenciada pelos alunos: *“quando na organização do campeonato eles não conseguem enxergar o todo antes do dia, né? Eles ficam num desespero, ‘professor, mas e aí, o que vai ser?’, e depois eles ficam maravilhados do que fizeram, né?” (D6).*

Outro aspecto importante é o fato dos alunos tornarem-se empáticos, ou seja, sentirem-se no lugar de árbitros e de ginastas. Os docentes D6 e D7 deixam claro que dividem a turma entre ginastas e árbitros e, num sistema de rodízio, fazem os alunos passarem por ambas funções. Quando na arbitragem, *“eles ficam nervosos, tem medo de errar a nota, demoram um pouco mais pra sair” (D6).* É interessante apresentarmos as constatações do docente D7 quanto a este tipo de experiência: *“que eles sintam como as crianças se sentem no evento desse. Então eles ficam nervosos, eles esquecem as séries, eles ficam ansiosos, eles querem saber a nota, quanto que tirou, tá, aí depois uns ficam felizes, outros não, então, eles vivem a realidade a qual eles irão propor essa realidade pras crianças no futuro, aí, eles vivenciando isso, eles vão ter então uma atenção maior, por exemplo né, ah, eu explico a criança, eles esqueceram a série, ele que é adulto, ficou nervoso, né, ali, e esqueceu a sequência, agora você imagine pra uma criança de 9 anos, de 8 anos, ela entra num ginásio lotado, com 200 outras crianças do festival de ginástica, por exemplo, daí tem o pai, a mãe, a*

vó, o tio, todo mundo assistindo a criança, então você tem que ter uma atenção diferenciada pra essa criança, você não pode só se preocupar se ela tá fazendo o exercício ou não, aí tem a questão que você tem que lidar, com a questão emocional, então tem vários aspectos que vocês deverão abordar, por isso que a preocupação do evento em si, não é em nível de performance, é mais em nível de entender o contexto”.

Percebemos que este tipo de prática é interessante, no entanto, nos perguntamos: o quanto ela é válida para o licenciado? Seria este formato de evento, propício para o ambiente escolar? Notamos nos relatos dos sujeitos um interessante aspecto à superação individual, no entanto, quão efetiva é a organização em grupo? E os valores da criatividade e elaboração de ligação de elementos, por exemplo? Será que este tipo de evento não focaria os licenciados para uma modalidade, no caso, a artística?

Diferente da alusão que conseguimos elaborar da apresentação da ginástica geral ao método globalizador, percebemos um formato mais “fechado” na organização do campeonato, em que séries, formato de notas seguem padrões estabelecidos e adaptados de regulamentos pré-existentes.

E. Partir do conhecimento dos alunos

Compreender o público com o qual iremos trabalhar torna-se quase que primordial para que elucidemos caminhos e conteúdos que melhor se encaixem e atendam às necessidades dos alunos. Certamente, meio caminho está traçado: os alunos serão futuros licenciados em Educação Física e, primordialmente, atuarão no ensino básico. Mas, em relação ao conteúdo de ginástica, não há obviedade quanto ao conhecimento que trazem e, portanto, como planejam o semestre.

É por isso que a maioria dos docentes (n= 10) inicia seu trabalho com esse interesse. É preciso considerar que, para o docente D2, fica claro que todos possuem uma história corporal prévia e podem apresentar elementos ginásticos, cada qual com suas experiências e individualidades; já para o docente D3, é preciso que os alunos também conheçam o professor, e por isso, o docente se apresenta, diz da vida pessoal e como chegou ao trabalho de docência no ensino superior, pois, a partir daí, desenvolve-se uma afinidade que permitirá melhor diálogo entre os envolvidos no processo.

Para Fazenda (1993), “não se pode questionar do nada. Todo questionamento demanda conhecimento prévio (nem que seja do senso comum)”, fato validado pelo docente D9, que apresenta a mídia como grande responsável pelos conhecimentos de ginástica que os

alunos trazem, citando, por exemplo, as ginásticas aeróbicas (academias) e nomes de ginastas como, por exemplo, a Daiane dos Santos. *“Para eles, as ginásticas, assim, se resumem a isso”* (D9).

No entanto, é preciso que o professor saiba trabalhar com estas informações iniciais. Elas podem, por exemplo, trazer uma situação-problema ou um tema a ser pesquisado no decorrer do semestre por diferentes grupos. O que não podemos é, através de uma informação inicial, exacerbar, ainda mais, um preconceito com a modalidade, como é o caso dos possíveis acidentes, observados no docente D9: *“‘ah tem o duplo twist’, ‘ah mais nem fudendo que você vai fazer isso aqui, se você fizer carpado eu vou tá com você se você fizer o duplo twist aqui eu vou embora’, ‘eu chamo a ambulância aqui, você vai estatelar no chão’, né? Por quê? Por que ele ouviu que a Daiane dos Santos realizou um duplo twist carpado no mundial de ginástica tal, e ganhou medalha, então ele ficou com aquilo, duplo twist carpado, mas não tem a mínima ideia do que é aquilo”*.

Ao contrário, se o aluno não tem “ideia” do que é aquilo, iniciaremos o trabalho explicando-o, compreendendo-o e, assim, o aluno, por si só, ao compreender as demandas físicas do exercício, irá concluir que aquele elemento não será realizado por ele e nem pelos colegas (ao menos quando não em treinamento da modalidade).

F. Contato direto com o público

Neste item, constatamos a preocupação dos docentes na organização de aulas que permitam o contato direto do aluno com o público ou profissional, por meio de convites feitos pelos professores à escola ou pessoas experientes na área.

Segundo o docente D1, ao trazer crianças de escolas para terem aula com seus alunos da Universidade, é possível observar e auxiliar desde a preparação das atividades de aula até as situações ocorridas durante a prática e, então, é possível o professor observar como é o trato pedagógico dos discentes com os escolares. Tal fato é confirmado pelo docente D4, que indica que não realiza essa estratégia anualmente, pois *“depende da gente conseguir trazer criança e tal, mas eu sempre tento fazer, um evento no final da disciplina que eles tenham que, a gente traga crianças pra universidade e eles têm que dar aula, né? Então assim eu formo um circuitão que as crianças vão ficar 10 minutos em cada aparelho, eu divido eles por grupo, então antes disso eles planejaram as atividades que vão ser feitas em cada aparelho, a partir do que vivenciamos em aula e outras que eles podem buscar também ahm, e depois eles rodam junto com as crianças pra poderem ensinar tudo, não fica só parado no*

trampolim acrobático não né, eles vão rodando junto com as crianças, passa pelo rolamento, passa pela parada de mão, então é um dia de mão na massa, né? Então eles vão colocar em pratica aquilo que eles aprenderam durante o semestre muito interessante, essa vivência, neh, de atuação do profissional mesmo, neh, porque muitos percebem que é possível ensinar a partir daí ‘nossa eu fui ensinei, ensinei a menina a fazer o rolamento, ela não sabia né?’”.

Um fato revelado nas respostas contradiz algumas teorias de estratégias educacionais. É sabido que os planos de aula são sugestões; guias; caminhos pré-traçados pelo professor para que o objetivo da disciplina seja alcançado e que, portanto, pode ser modificado e alterado conforme solicitações da turma, alunos ou oportunidades externas, dentre outros. O docente D10 ressalta, no entanto, que acredita ser de suma importância o contato dos alunos com o público da escola, mas que não consegue realizar tal atividade pelo fato da Universidade obrigar que o plano de aula seja seguido tanto para as turmas do diurno quanto para as turmas do noturno. No entanto, o docente encontra muita dificuldade em realizar parcerias com escolas noturnas, e o projeto para o noturno torna-se inviável. O docente indica também que já pensou em realizar atividades aos sábados, mas que, para isso é preciso autorização dos pais para aulas nesse período, ida até a Universidade, conseguir transporte para deslocamento ou dos escolares ou dos discentes (pois são horários extraclasses), enfim, e que sente muito pelo fato de poder oportunizar isso para um dos grupos, mas ser impedido.

A visitação aos locais de prática contribui para diversos fatores, dentre os quais, a utilização de materiais não são possíveis de serem adquiridos na Universidade (D1); entrevistar e observar professores que atuam na área (D3); observar elementos corporais mais difíceis de serem visualizados e apresentados, corporalmente, na sala de aula da Universidade (D3); observar os locais (materiais, estrutura, localização).

Importante ressaltar que os convites aos profissionais da área para trabalharem alguma temática nas aulas de ginásticas partem das amizades que os docentes mantêm. Além disso, os docentes financiam viagem, alimentação, dentre outros aspectos relacionados ao convite, pois a maioria das Universidades não apoiam este tipo de estratégia. Geralmente, os apoios financeiros para professores convidados ficam restritos a eventos específicos, tais como “Semana Científica da Educação Física”, ou eventos afins.

G. Pesquisa

Simultâneo à visita aos locais de prática, a docente D3 incentiva os alunos a realizarem entrevistas com profissionais que atuam na área. Nesta estratégia, é possível os alunos elaborarem questões, construir explicações e justificativas, testarem os argumentos contra o conhecimento científico corrente, dentre outros. As entrevistas também podem ser utilizadas na aquisição e na interpretação de informação a partir de diferentes fontes, e o aluno deve ser encorajado a avaliar a credibilidade das fontes consultadas (VIEIRA & VIEIRA, 2005). Em nossa pesquisa, não fica claro o trabalho feito pelo docente com os resultados das entrevistas realizadas pelos discentes.

Quatro docentes apontam os seminários como estratégia metodológica. Advindo de “semente”, essa proposta deve favorecer a semente e o geminação de ideias e, óbvio está, que não pode ser considerada “uma ocasião de transmissão ou aquisição de mera informação, mas uma fonte de procura e comunicação de informação ou resultado de pesquisa” (VIEIRA & VIEIRA, 2005, p. 31).

O seminário deve envolver um grupo de pessoas que se reúne com o intuito de aprofundar um tema e, através do diálogo coletivo, encontrar justificativas, argumentos e apresentar novos e/ou interessantes assuntos ainda não abordados nas aulas.

Essa estratégia é utilizada por um docente (D4) como forma de aprofundar diversas temáticas sem exigir que todos leiam os mesmos textos, afinal, os discentes possuem diversas demandas no semestre e exigir a leitura de todos os textos tornar-se-ia inviável: *“eu faço também seminários de ginástica com eles onde eu divido em trios, quartetos, no máximo, e cada quarteto fica com um artigo de GA sobre de diferentes aspectos um e sobre de alto nível um é sobre escola outro é, GA pra deficientes, então assim pra eles terem uma visão bem ampla das possibilidades da GA, então diferentes artigos científicos de GA e aí cada grupo eu entrego o artigo que eles vão expor, aí cada grupo estuda esse artigo e faz uma apresentação com Power Point direitinho sobre aquele artigo que foi dado a aquele grupo e dessa forma todo mundo vai assistir todas as exposições, então, dessa forma todos ficam conhecendo vários artigos sobre a ginástica pela exposição dos amigos, né, e como a exposição não é muito boa, o que acontece também, então em complemento, né, logo após, abre pras perguntas né então são dois dias de apresentação para os seminários então essa foi a estratégia que eu achei para que eles conhecessem vários artigos da modalidade, né? ahm sem precisar ler todos porque também tenho que pensar que eles não tem só a minha disciplina, né?.*

O portfólio como processo metodológico pode ser uma opção significativa, pois a organização, pelo aluno, das suas produções e pesquisas, permite ao professor discutir em conjunto com os alunos, o desenvolvimento e a pertinência da qualidade das coleções de atividades apresentadas, realizada em certo período de tempo e com um propósito determinado (BEHRENS, 2008).

Vale ressaltar que o portfólio é utilizado com duas finalidades interconectadas: como a de avaliação processual e como registro do processo metodológico. A finalidade do processo avaliativo tem o entendimento de três ideias básicas: a) a avaliação é um processo em desenvolvimento; b) os alunos são participantes ativos desse processo porque aprendem a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem; c) a reflexão pelo aluno sobre sua aprendizagem é parte importante do processo.” (VILLAS BOAS, 2004; BEHRENS, 2008)

Dois docentes discursaram sobre a utilização de portfólio, no entanto, esta estratégia parece não ser utilizada em sua essência. Segundo o docente D3, após as correções dos planos de aulas, é solicitado que os alunos refaçam os mesmos e entreguem uma cópia para cada dupla da sala e, assim, o portfólio de plano de aula fica montado; para o docente D5, há o registro das aulas práticas em fichas que, juntas, formarão o portfólio que será utilizado, posterior à disciplina: *“eu falo assim: ‘guarda isso num, num fichário e daí vocês lá, vão precisar e falam eu tenho isso, eu tenho esse texto, eu sei dessa forma, não sei que lá, né?’”*.

Para Hernandez (2000), um portfólio não significa apenas colecionar, selecionar e ordenar evidências de aprendizagem e colocá-las num formato organizado. O importante é evidenciar as conexões elaboradas para produzir o conhecimento que foi sendo construído, os procedimentos utilizados para aprender e a disposição do aluno em buscar novas problematizações desencadeadas a partir do processo de investigação durante a elaboração daquele.

Quanto ao aspecto de estratégia metodológica de pesquisa, o fato de compreendermos mais efetivamente o ambiente da escola tornou-se primordial para apenas um dos docentes. Este resultado nos surpreendeu, afinal, todos os docentes atuam com disciplinas gímnicas em cursos de licenciatura.

Neste sentido, o trato com os materiais de ginástica passa a ser de relevância quanto ao seu estudo, adaptação, criação, dentre outros.

É preciso abrir nossos olhos: os ginásios de ginásticas em diversos países, tanto em níveis iniciais, quanto os de alto rendimento, não são compostos apenas de materiais tradicionais das modalidades gímnicas (SCHIAVON, 2005). Apenas para exemplificar, a

Federação Internacional de Ginástica (FIG, 2008) organizou e preparou uma apostila com equipamentos diversos para uso da Ginástica Para Todos e ressalta que estes materiais podem e devem ser utilizados em todas as modalidades, e, em quaisquer níveis, para facilitar, ampliar e melhorar a aprendizagem de seus praticantes.

A construção de aparelhos e/ou adaptação de aparelhos que não são específicos da ginástica podem auxiliar e facilitar a aprendizagem da modalidade e, por isso mesmo, seu uso deve ser incentivado. Como bem destaca Ayoub (2003), tal fato não exime a necessidade de compra de materiais característicos das modalidades, apenas amplia a possibilidade de sua aplicação.

Já encontramos na literatura trabalhos que apontam como construir e organizar ambientes com materiais de ginástica, o que fornece subsídios para os professores que atuarão no ambiente escolar (SCHIAVON, 2005).

Um grupo de profissionais, por meio de pesquisas empíricas, desenvolveu materiais portáteis que pudessem ser utilizados em espaços como quadras poliesportivas, gramados, salas de aulas, dentre outros. Os materiais (desmontáveis e/ou construídos) foram elaborados pensando nos fundamentos básicos da modalidade de ginástica artística e rítmica e na possibilidade de serem utilizados por crianças na faixa etária dos 3 aos 10 anos para ambos os sexos (SCHIAVON & NISTA-PICCOLO, 2005).

Por tais motivos, o docente D4 acrescenta como estratégia a construção de materiais para as aulas de ginástica: *“eu peço pra eles construírem materiais alternativos, eu dou algumas ideia pra eles terem outras ideias em cima dessas, e aí eles constroem materiais trazem, ensinam os outros a fazer, explicam como é que eles fizeram, e é muito legal!”*.

Apesar de focar no ensino da GA, Nista-Piccolo (2005, p. 35) acrescenta que

muitas vezes, foram essas atitudes de ensinar ginástica adaptando sua aparelhagem que fez com que a direção da escola buscasse recursos para investir na compra de material mais apropriado. É importante que o professor não faça desse motivo um impedimento em proporcionar aos seus alunos a oportunidade de participar de experiência motoras que a GA pode oferecer ao seu desenvolvimento.

Apesar de encontrarmos nos resultados uma variedade grande de estratégias, torna-se impossível vivenciá-las na sua totalidade em uma disciplina e, muitas vezes com apenas um docente. No entanto, é preciso que em qualquer uma delas, a atuação do docente prime por uma formação que atenda às demandas de uma boa formação profissional.

Uma boa aula, com uma boa estratégia “*é aquela que corresponde às expectativas do professor, dos alunos, em conjunto. As expectativas da área do conhecimento que independe, inclusive, do professor, ou seja, a área de ginástica, que tem um acúmulo de mais de 100 anos de saber, de conhecimento, espera que os professores daquela área tenham o conhecimento pra dar continuidade naquela atividade circular (D2)*”. É preciso conquistar os alunos, oferecer-lhes boas experiências para que o conteúdo de ginástica não seja ignorado pelos profissionais atuantes nas escolas brasileiras.

3.5 A avaliação como processo

Antes da institucionalização das escolas, as avaliações já eram realizadas pelas atividades humanas, sobretudo com o intuito de selecionar. Inicialmente, esse instrumento fora utilizado pela burocracia da China para admitir indivíduos do sexo masculino ao serviço público, configurando-se, inclusive, como instrumento de controle social (FERNANDES et al, 2005).

Com o advento da Universidade Medieval do tipo escolástico, surge a avaliação acadêmica formalizada, escrita e com atribuição de notas que passa a ser fortemente caracterizada como prática educativa.

Devido ao caráter público nos quais características como objetividade e transparência eram exigidas, a avaliação teve sua prática estruturada nas escolas modernas, especialmente passando a ser de cunho dos testes escritos, e ganhando credibilidade

De um lado, os testes, as provas e os exames trouxeram mais precisão ao sistema de medidas e de seleção; de outro, determinaram uma concepção e uma prática pedagógica que estabeleceram um controle da aprendizagem através dos testes, interferindo na organização dos conteúdos e das metodologias, legitimando saberes e valores (FERNANDES et al, 2005, p. 148).

Constatamos então, que a avaliação ganha um caráter científico em que as formas quantitativas, no qual medidas e classificação são consolidadas e passam a ter desenvolvimento no começo do século XX. Aparece, inclusive, a “docimologia”: a ciência que estuda o sistema de atribuição de notas, cujo objetivo fora o de crítica à extrema confiança nos métodos tradicionais utilizados.

A precisão e a ordem tornaram-se regras na avaliação e medir passou a ser a melhor maneira para regularizar e construir um conhecimento confiável. Como argumenta Macedo (2002) aparece a ideia de que basta medir para dominar, conhecer para fazer, explicar para

compreender, entendendo que “sobre a conquista de um conhecimento paira, soberana, a miragem da precisão” (p. 31).

Vista como uma descrição quantitativa da realidade, a medida passou a ditar os sistemas de avaliação, no entanto, o avaliador não é instrumento e o avaliado não é um objeto, no sentido imediato do termo. Para Hadji, a avaliação se inscreve em um processo geral de comunicação e de negociação, ou seja, uma interação, uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado, sobre um objeto particular e em um ambiente social dado, e, por essa razão, não avalia um conhecimento encadeado e linear.

A mensuração por meio das avaliações dos desempenho dos alunos no ambiente pedagógico deu origem a ideia de *psicometria*, ou seja, o “conjunto das operações que, por meio de provas especiais (testes) e de técnicas científicas, buscam determinar e avaliar as capacidades psíquicas dos indivíduos: fixação de seu nível mental, detecção de suas tendências caracteriais, estimação de suas aptidões profissionais.” (LANDSHEERE, 1992, p. 245).

Neste sentido, tradicionalmente, os formatos avaliativos buscaram a memorização dos conteúdos pelos alunos e não essa habilidade somada aos níveis de compreensão, aplicação, transferência e capacidade de solucionar problemas. Centrada no produto final e não no processo de ensino e aprendizagem, este tipo de avaliação classifica, imobiliza e enquadra os indivíduos em padrões gerais.

Com a ampliação dos discursos sobre processos de ensino e de aprendizagem, surgiu a expressão “avaliação educacional⁷”, no qual a mesma passou a objetivar o alcance dos resultados dos objetivos propostos. Tal fato levou a sua influência para adequação dos currículos e, por sua vez, para o conteúdo e a atuação dos professores (DIAS SOBRINHO, 2001; FERNANDES et al, 2005).

A fim de orientar e reformular as políticas educacionais, no final da década de 50 do século passado, observou-se no Brasil avanços das pesquisas sociológicas neste setor.

Especialmente após a 2ª Guerra Mundial, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE⁸) indicou que as pesquisas educacionais, se voltariam para as questões relativas à democracia e aos temas sobre as desigualdades na área e o caráter urbano-industrial incentivou projetos com esta preocupação. A própria criação do CBPE propunha a

---

⁷ Expressão utilizada pela primeira vez por Tyler (1934) no qual Bloom e sua equipe se pautaram para elaborar as taxionomias amplamente utilizadas pelos educadores (DIAS SOBRINHO, 2001).

⁸ O CBPE organizava-se em quatro divisões autônomas: pesquisa educacional, pesquisa social; documentação e informação pedagógica e aperfeiçoamento do magistério.

pesquisa e acompanhamento de projetos educativos voltados para o desenvolvimento econômico da nação (FERNANDES et al, 2005).

Na década de 80, através de diagnósticos, críticas e novas propostas, fruto do avanço de pesquisas na área, especialmente desenvolvida nas Universidades públicas, a questão da qualidade do ensino e efetiva aprendizagem entra em pauta.

Assim, passa-se a criticar a associação arcaica proporcionada à avaliação, ou seja, fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano. Uníssona a essa ideia da avaliação, aparece a ideia de uma educação como mera transmissão e memorização de informações prontas, e o aluno é tido como ser passivo e receptivo (FARIA JUNIOR, 1986). Restringindo-se a medir quantidade de informação retida, a avaliação assume o caráter seletivo e competitivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, indica a qualidade como “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”.

Já no século XXI, época da democratização do ensino e socialização do saber, não há mais espaço para uma avaliação arbitrária, controladora e reprodutora, pois desta maneira não nos seria possível pensar a prática, mas julgá-la.

Assim, inicia-se o discurso da avaliação maior do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar os alunos. Na educação concebida como a vivência de experiências múltiplas e variadas, no qual educar é formar e aprender é constituir o próprio saber, a avaliação assume uma dimensão orientadora e permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento (FARIA JUNIOR, 1986).

Fica claro que a avaliação relaciona-se, intrinsecamente, ao processo pedagógico e deve estar inserida de tal modo que valorize cada educando no seu nível de maturidade e compreensão e constitui-se como apoio e orientação para as aprendizagens individuais e coletivas e encoraja os alunos “a comunicarem sua compreensão, suas dúvidas, a ver e ver-se no processo de ensino-aprendizagem” (SMOLE, 2002, s/p.).

Assim, a avaliação na Universidade deve focalizar o aluno em seus avanços e necessidades, e integrar o processo de trabalho no dia-a-dia da sala de aula: nas atividades de grupo, nas discussões de trabalho, na realização das tarefas, de forma a perceber se o aluno se aproxima dos conceitos e das habilidades propostas, quais as dificuldades e como ajudá-lo a superá-las, na possibilidade de encontrar novos caminhos. A avaliação deve ser usada como

ferramenta durante todo o processo de aprendizagem e os instrumentos de avaliação precisam ser diversificados, com momentos de análise, reflexão, envolvimento e tomada de decisões, tanto do professor como do aluno, pois o professor também precisa reorientar seu planejamento.

Hadji (2006) e Macedo (2002) acrescentam que a avaliação enquanto acompanhamento solidário, no qual há a inclusão do avaliado no processo, permite que os mesmos reconheçam o que sabem e onde precisam melhorar.

Alguns autores da área ressaltam que é preciso que o docente proporcione ao aluno as chamadas “sínteses cumulativas”, ou seja, momento ao final de um semestre, módulo ou curso, no qual é possível rever e relacionar os conteúdos vistos.

E, é o que podemos chamar de passagem da síncrese (momento inicial-caótico, não elaborado) para a síntese (momento final).

Quanto ao docente, a avaliação realizada com os alunos auxilia no estabelecimento de um juízo de valor daquilo que seja interessante para tomada de decisão, ou seja:

Smole (2001) cita que os alunos recebem passivamente as avaliações e seus resultados e ficam no aguardo de alguém que o possa auxiliar nas dificuldades. No entanto, é no comprometimento de qualquer ser humano com algo que lhe diz respeito, que lhe pertence, interessa e/ou deseja zelar que é possível ocorrer avanços de suas necessidades, aprendizagens e explanação de dúvidas.

Para Hadji (2006), ao preparar e aplicar uma avaliação o docente deve

privilegiar as competências, entendidas como saber fazer diante de um tipo de situação, por duas grandes razões. Em primeiro lugar, um saber que não é simultaneamente um saber-fazer não tem existência real. Em segundo lugar, privilegiar o saber-fazer obriga a pensar, antes de tudo, nas atividades do aluno e em concebê-lo como um sujeito ativo, que constrói seus conhecimentos, segundo o espírito do ‘construtivismo’.

Ao elaborar e propor uma avaliação, o professor deve ter clareza do que foi planejado, afinal, com as metas estabelecidas, fica implícito o que se espera que os alunos façam e de que forma essas informações serão passadas, para então analisar se elas chegaram ou não ao que era previsto.

Smole (2001) apresenta a avaliação tecnicista, sobretudo representada pela prova, como encadeada e linear, no qual cada objetivo é requisito para outro mais complexo. Com as mudanças sociais que estamos vivendo, este tipo de avaliação não é mais cabível, pois, “quando pensamos em uma escola que se preocupa em articular ensino e aprendizagem, que olha o sujeito, conversa com sua cultura, que tem os objetivos como um mapa do processo, então a medida não avalia e a classificação não faz sentido” (p. 2).

A autora indica, metaforicamente, avaliação como uma bússola de trajeto e a mesma como objeto de interpretação de mapa para, se necessário, realizar alterações no caminho, mas, para isso, precisaríamos ter clareza de onde queremos chegar, ou seja, dos nossos objetivos e, portanto, eles deveriam estar claros.

Krasilchic (1998) destaca que uma avaliação bem feita deve partir de objetivos bem claros e que, infelizmente, apenas um tipo de dado, ou mesmo muitos tipos não podem descrever com precisão os complexos fenômenos complexos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. É preciso entender que “cada um deles tem possibilidades e limites e somente sua combinação permitirá conclusões válidas e confiáveis” (op. cit., p. 10).

É importante considerar aqui, que a história das avaliações em Educação Física estiveram associadas à história das medições. Segundo Negrini (apud FARIA JUNIOR, 1986), no Brasil, os métodos clássicos de avaliação na área pautavam-se nos certificados do método francês: Certificado Elementar de Educação Física, Certificado Secundário de Educação Física, Certificado Superior de Educação Física. Neste último, por exemplo, é elencada a avaliação de corrida de velocidade e resistência, salto em altura e extensão com impulso, lançamentos, dentre outros. Cada certificado apresenta dados numéricos mínimos separados por sexo e seria, através deles, que os professores analisariam o desempenho dos alunos. Observa-se portanto, um forte embasamento nas habilidades físicas nas avaliações.

Essa característica perdurou por muito tempo no Brasil, sendo, inclusive, adotado pelas seleções de alunos para adentrarem os cursos de Educação Física no país. Em nossa experiência em um vestibular realizado no ano 2000, por exemplo, vivencioou uma etapa de avaliações e “desafios” físicos de classificação para um curso em uma Universidade estadual do interior de São Paulo.

Não demonstraremos neste capítulo todo caminho histórico da avaliação nos cursos superiores de Educação Física no Brasil, apesar de sabermos que seria um estudo interessante, mas, apontaremos alguns indícios que justifiquem ainda ações tradicionais que encontramos nos discursos dos professores.

Para tanto, é importante colocarmos que na década de 60, os exames práticos e individuais demonstravam os alunos que assimilaram ou não o processo de aprendizagem. No final desse período, observamos a inclusão de noções de saúde, segurança escolar e regras de diferentes esportes nos sistemas de avaliação. Ainda sim, o ideal de performance física e memorização era o que prevalecia.

Na década de 80, junto à crise geral da área, em que a busca de uma identidade e princípios epistemológicos era privilegiada, a avaliação enquanto processo começou a ser colocada em discussão, sobretudo para superar as medidas e avaliação quantitativas.

Goldberg & Souza (1979) iniciam o discurso das diferentes etapas do processo avaliativo. Para os autores, a avaliação consiste no processo de coletar, analisar, interpretar evidências relativas à eficácia e eficiência de programas educacionais. Neste sentido, seu planejamento deve consistir em: avaliação diagnóstica (antecede a elaboração de um plano ou programa); avaliação *ex ante* (posterior a avaliação de um plano, mas anterior à sua aprovação - de um orientador ou diretor, por exemplo); avaliação *in processu* (acompanha a execução do plano e controla as etapas) e, por fim, avaliação *ex post* (posterior à obtenção de resultados, para observar o que fora efetivamente alcançado).

Inicia-se, mais forte, o discurso de que a avaliação deve permitir ao professor adquirir elementos capazes de situar, do modo mais correto e eficaz possível, a atuação daquele de forma a melhor guiar o aluno. É importante que haja especificação de forma clara do que será avaliado, com ququais estratégias e critérios, e adequar técnicas e instrumentos apropriados que incentivem a reflexão.

Admitindo a ideia de uma educação imprevisível, repleta de novidades e situações em que não encontramos “receitas” prontas de trabalho, a avaliação pode ser tomada como o controle de qualidade pelo qual podemos determinar, a cada passo do processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não, e se não for o caso, indicar mudanças que devem ser feitas a fim de assegurar a eficácia, antes que o processo termine e seja tarde demais (Bloom et al, 1983).

Os autores indicam três momentos de avaliação que deveriam ser seguidos pelo professor, independente do nível educativo em que atua:

- 1) Avaliação Diagnóstica: determinar se o aluno possui competência ou habilidade como um pré-requisito para os objetivos; estabelecer se o aluno dominou os objetivos de uma unidade de modo a facilitar a sua passagem para a unidade

seguinte; classificar os alunos quanto ao seu interesse, personalidade, aptidão, habilidade, entre outras.

- 2) Avaliação Formativa (durante o processo): intervém durante a formação do aluno, e não quando se supõe que o processo chegou ao seu término. É a etapa na qual localizamos as deficiências e possibilitamos as intervenções.
- 3) Avaliação Somativa (níveis de aproveitamento): avaliação geral do grau em que os objetivos foram atingidos durante todo o curso ou durante alguma parte substancial dele. Classifica-se segundo níveis de aproveitamento, respeitando-se parâmetros individuais e grupais.

A avaliação, como processo compartilhado que possibilita que todos os envolvidos analisem o rumo do projeto pedagógico e de seus projetos pessoais, deve constituir-se como um sistema de apoio e de orientação para as aprendizagens individuais e coletivas, sem perder de vista a formação pessoal dos alunos.

Acreditamos que a avaliação deve ser colocada em serviço da aprendizagem e ser utilizada como ferramenta pedagógica e em conformidade com o que se entende por educação, formação profissional ideal e atuação docente complexa.

A avaliação é vista como fornecedora de informações, que, numa relação dialética, desempenhará os objetivos de subsidiar o processo ensino-aprendizagem; fornecer informações sobre os alunos, professores e escolas/cursos; atuar como respaldo para certificação e seleção; orientar na elaboração de políticas e reformas educativas. (FERNANDES et al, 2005, p. 145).

Atualmente, já é possível relacionarmos diferentes maneiras de avaliar os estudantes. No quadro XX(adaptado da edição especial de “Planejamento” da revista nova Escola), mostramos aqueles oito mais comuns. Observe que nenhuma delas é 100% perfeita e eficaz.

Ainda há possibilidade de trabalhos com portfólios (trabalhos produzidos ao longo de um período de tempo); análise de erros (no qual se busca investigar os significados de ações ou respostas equivocadas) e avaliação entre pares (em que confiar no outro se torna primordial).

Quadro 21 - Maneiras de Avaliação de estudantes

TIPO	PROVA OBJETIVA	PROVA DISSERTATIVA	SEMINARIO	TRABALHO EM GRUPO
Definição	Série de perguntas diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível.	Série de perguntas que exijam capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e julgar.	Exposição oral para um público, utilizando a fala e materiais de apoio próprios do tema.	Atividades de natureza diversa (escrita, oral, gráfica, corporal, etc.) realizadas coletivamente.
Função	Avaliar quanto o aluno apreendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo.	Verificar a capacidade de analisar o problema central, formular ideias e redigi-las.	Possibilitar a transmissão verbal das informações pesquisadas de forma eficaz.	Desenvolver a troca, o espírito colaborativo e a socialização.
Vantagens	É familiar, simples de preparar e de responder e pode abranger boa parte do exposto em sala de aula.	O aluno tem liberdade para expor os pensamentos, mostrando habilidades de organização, interpretação e expressão.	Contribui para a aprendizagem do ouvinte e do expositor, exige pesquisa e organização das informações e desenvolve a oralidade.	A interação é um importante facilitador da aprendizagem e a heterogeneidade da classe pode ser usada como um elemento a favor do ensino.
Atenção	Pode ser respondida ao acaso ou de memória e sua análise não permite constatar quanto o aluno adquiriu de conhecimento.	Não mede o domínio do conhecimento, cobre uma amostra pequena do conteúdo e não permite amostragem.	Conheça as características pessoais de cada aluno para saber como apoiá-lo em suas principais dificuldades.	Esse procedimento não o desobriga de buscar informações para orientar as equipes. Nem deve substituir os momentos individuais de aprendizagem.
Planejamento	Selecione os conteúdos para elaborar as questões e faça as chaves de correção. Elabore instruções sobre maneiras adequadas de responder às perguntas.	Elabore poucas questões e dê tempo suficiente para que os alunos possam pensar e sistematizar seus pensamentos.	Ajude na delimitação do tema, forneça bibliografia, esclareça procedimentos de apresentação e ensaie com todos os alunos.	Proponha atividades ligadas ao conteúdo, forneça fontes de pesquisa, ensine os procedimentos e indique materiais para alcançar os objetivos.
Análise	Defina o valor de cada questão e multiplique-o pelo número de respostas corretas.	Defina o valor de cada pergunta e atribua pesos à clareza das ideias, ao poder de argumentação e à conclusão e a apresentação da prova	Atribua pesos à abertura, ao desenvolvimento do tema, aos materiais utilizados e à conclusão. Estimule a turma a fazer perguntas e opinar.	Observe se todos participaram e colaboraram e atribua valores às diversas etapas do processo e ao produto final.
Como utilizar as informações	Veja como cada aluno está em relação à média da classe. Analise os itens que muitos erraram para ver se a questão foi mal formulada ou se é preciso retomar o conteúdo específico.	Se o desempenho não for satisfatório, crie experiências e novos enfoques que permitam ao aluno chegar à formação dos conceitos mais importantes.	Caso a apresentação não tenha sido satisfatória, planeje atividades específicas que possam auxiliar no desenvolvimento dos objetivos não atingidos.	Observe como a equipe trabalha para poder organizar agrupamentos mais produtivos da perspectiva da aprendizagem dos conteúdos.

Quadro 21 - Maneiras de Avaliação de estudantes (*continuação*).

TIPO	DEBATE	RELATÓRIO INDIVIDUAL	AUTO AVALIAÇÃO	OBSERVAÇÃO
Definição	Momento em que os alunos expõem seus pontos de vista sobre um assunto polêmico.	Texto produzido pelo aluno depois de atividades práticas ou projetos temáticos.	Análise oral ou por escrito que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem.	Análise do desempenho do aluno em situações planejadas.
Função	Aprender a defender uma opinião, fundamentando-a em argumentos.	Averiguar se o aluno adquiriu os conhecimentos previstos.	Fazer o aluno adquirir capacidade de analisar o que aprendeu.	Obter mais informações sobre as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora.
Vantagens	Desenvolve habilidade de argumentação e a oralidade e faz com que o aluno aprenda a escutar um propósito.	É possível avaliar o real nível de apreensão de conteúdos depois de atividades coletivas ou individuais.	O aluno torna-se sujeito do processo de aprendizagem, adquire responsabilidade e aprender a enfrentar limitações e aperfeiçoar potencialidades.	Perceber como o aluno constrói o conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo.
Atenção	Como mediador, dê chance de participação a todos e não tente apontar vencedores, pois o principal é priorizar o fluxo de informações entre as pessoas.	Não importa qual a disciplina que ministra: corrija sempre os relatórios.	O aluno só se abrirá se sentir que há um clima de confiança entre o professor e ele e que esse instrumento será usado para ajudá-lo a aprender.	Faça anotações na hora, evite generalizações e julgamentos subjetivos e considere somente os dados fundamentais no processo de aprendizagem.
Planejamento	Defina o tema, oriente a pesquisa e combine as regras. Mostre exemplos de bons debates. Peça relatórios sobre os pontos discutidos.	Uma vez definido os conteúdos, promova atividades que permitam à turma tomar notas ao longo do processo para que todos consigam redigir facilmente.	Forneça um roteiro de autoavaliação, com as áreas sobre as quais você gostaria que ele discorresse. Liste conteúdos, habilidades e comportamentos.	Elabore uma ficha com atitudes, habilidades e competências que serão observadas. Isso vai auxiliar na percepção global da turma e na interpretação dos dados.
Análise	Estabeleça pesos para a pertinência da intervenção, a adequação do uso da palavra e a obediência as regras combinadas.	Estabeleça pesos para cada item a avaliar (conteúdo, estrutura do texto, apresentação).	Use esse documento ou depoimento como uma das principais fontes de planejamento dos próximos conteúdos.	Compare as anotações do início do ano com as mais recentes para perceber no que o aluno avançou e no que precisa de acompanhamento.
Como utilizar as informações	Crie outros debates em grupos menores, analise filme, aponte deficiências e os momentos positivos.	Cada relatório é um excelente indicador do ponto em que os alunos se encontram na compreensão dos conteúdos trabalhados.	Ao tomar conhecimento das necessidades do aluno, sugira atividades individuais ou em grupo para ajudá-lo a superar as dificuldades.	Esse instrumento serve como uma lupa sobre o processo de desenvolvimento do aluno e permite a elaboração de intervenções específicas para cada caso.

Fonte: Fonte: Revista Nova Escola, Especial “Planejamento”, 2009

Independente do formato, o objetivo da avaliação deve ser sempre o de melhorar o “significado e funcionalidade das aprendizagens para permitir que os alunos integrem o saber com o saber-fazer, o pensar e o agir com o sentido, o que lhes vai permitir desenvolver competências para a vida” (GONÇALVES, ALBUQUERQUE & ARANHA, 2008, p. 20).

O *National Council for Evaluation of Higher Education* (CNAVES, 2000) apontou alguns objetivos da avaliação, especialmente no nível superior, com destaque para: estimular a qualidade das atividades do aluno; promover a capacidade de identificar um problema e de resolvê-lo da melhor forma possível; fornecer instrumentos de autonomia futura para inserção ativa na sociedade e reconhecer a importância da avaliação em todos os momentos de formação do indivíduo.

Assim, seguindo os princípios educativos da TC e as questões atuais abarcadas sobre sistemas avaliativos, como os docentes de ginástica tratam esta questão? Eles estão providos de variedade de avaliação ou pautam-se em processos tradicionalistas de verificação de conhecimentos?

Neste sentido, focamos nossa análise sobre as questões relativas aos tipos de avaliação que os docentes realizam em sua atuação, cujas categorias estão apresentadas no quadro XXIII:

Quadro 22 - Categorias avaliativas encontrados nas respostas dos docentes

A. Teórica	- Características gerais da modalidade: D1, D5, D6, D10, D11, D12 - Argumentação: D1, D2, D4 - Resolução de Situações-Problemas: D2, D5, D10
B. Debates	- Textos escritos: D4, D10 - Seminários: D4, D10
C. Prática	- Presença geral: D1, D3, D4, D6, D8, D10 - Postura quando na posição de professor: D1, D7, D8, D11, D12, D13 - Apresentação Coreográfica: D2, D3, D4, D6, D9, D10, D12 - Série em Aparelhos da Ginástica: D1, D5, D5, D6, D7 - Compreensão de Processo pedagógico: D4, D7
D. Pesquisa	D3
E. Participação dos aluno	- Autoavaliação: D9 - Avaliação entre pares: D1, D9, D12

A. Teórica

Dentre os professores entrevistados, seis enfatizam que a avaliação teórica escrita abarca as características gerais da modalidade, “desde o histórico da ginástica até todos os conhecimentos dos aparelhos, conhecimentos dos movimentos” (D1). Não tivemos acesso a essas avaliações, mas, em sua maioria, eram de cunho alternativo, em que se exige do aluno que identifique alguns conhecimentos, ou seja, com caráter de memorização. Vale ressaltar

que essa avaliação não era única e todos os professores fizeram questão de deixar isso claro, ou seja, que apresentavam, na disciplina, outras formas de avaliação que não somente de questão geral da modalidade.

Neste ponto, também é imprescindível tratar de temas atuais da modalidade, ou seja, *“a gente pergunta sobre os temas atuais da ginástica, que nem, por exemplo, essa semana teve uma avaliação aqui, e tava passando os jogos pan americanos e a gente perguntou também sobre os jogos, né, que também são temas gerais, não tem muita relação com a escola, especificamente, mas tem temas gerais que também a gente aborda (D10)”*.

Concordamos com Behrens (2008) quanto ao fato de que as situações de processo de verificação de aprendizagem podem ser iniciadas pela memorização, no entanto, não pode restringir-se a elas, afinal, a aprendizagem deve demandar ações que levem os discentes ao processo de investigação e pesquisa.

É preciso, também, que os docentes analisem os itens de maior frequência de equívocos e observar se a questão está clara ou se será preciso que o conteúdo seja revisto, como apresentado no quadro 21. Essa situação não foi abordada por nenhum dos professores.

Antônio (2002) revela que é preciso que os professores organizem questões ditas “teóricas”, no sentido de auxiliar os alunos no processo de aprendizagem de delimitação de temas, questionamentos e problematizações. Para o autor, atualmente observa-se escassa clareza com relação às ideias e à linguagem e “grandes são as dificuldades de tecer argumentação coerente e expressiva e de desenvolver com coesão as frases, os parágrafos, o texto como um todo” (op. cit., p. 44).

Por isso, para três professores essas avaliações abarcam não somente os conhecimentos específicos da disciplina, mas também permite verificar e auxiliar o aluno em sua capacidade de argumentação: *“é uma prova teórica e essa prova teórica não é no sentido de que, eles precisam decorar muitas coisas, mas eles precisam entender muitas coisas, então a resposta que eu quero das provas teóricas é uma mistura das leituras que eles tiveram ao longo do semestre e todo semestre tem uma carga de leitura muito grande, que ela não é obrigada, mas como na prova eu exijo parte, eles acabam lendo e entendendo, então a prova teórica é uma mistura desses conhecimentos da literatura com aquilo que a gente debateu e vivenciou em aula, que muitas vezes contradiz a própria literatura” (D2)*.

Estes professores esclarecem que a avaliação escrita é em grande parte dissertativa para estimular a formação mais global, para verificar se os alunos conseguirão dialogar com as polêmicas e discussões envolvidas na área e que permearão o dia a dia dos profissionais, bem como: *“eles precisam saber escrever e a tendência é utilizar o recurso do word, eles não*

conseguem escrever se não tiver o recurso do word que corrige o português deles, ou que simula uma correção, então é na dissertativa que eu vejo, primeiro, essa lógica de organizar o pensamento e segundo a capacidade deles expressarem os seus argumentos, são tão fundamentais pra que daqui 10 anos eles possam conversar com pais de alunos, com, com sei lá, jornalistas quando forem entrevistar eles, então precisam de bons argumentos” (D2).

Behrens (2008) apresenta que a fase de produção individual permite ao aluno a possibilidade de manifestar suas opiniões e apresentar sua produção a partir da pesquisa realizada e compartilhada com seus colegas.

Moreira e Nista-Piccolo (2010) esclarecem que a atuação frente à formação do Professor de Educação Física deve associar o ver e o pensar. Lembrando as palavras de Morin (1986, p.111)

Para saber ver é preciso saber pensar o que se vê. Saber ver implica, pois, saber pensar, como saber pensar implica saber ver. Saber pensar não é algo que se obtém por técnica, receita, método. Saber pensar não é só aplicar a lógica e a verificação aos dados da experiência. Pressupõe, também, saber organizar os dados da experiência. Precisamos, pois, compreender que regras, que princípios regem o pensamento que nos faz organizar o real, isto é, selecionar/privilegiar certos dados, eliminar/subalternizar outros.

Ao propor a resolução de situações-problemas, o docente precisa atentar-se para aproximar estas situações ao máximo da realidade cotidiana, “com o intuito de que o aluno possa ser preparado para resolver criticamente situações relevantes e significativas que se apresentam diariamente em sua vida” (BEHRENS, 2008, p.56), fato elencado pelo docente D10, “*questões problemas, de um aluno que tá na escola, de um professor que tá com problema tal na escola, onde eles têm que refletir mesmo, analisar toda aquela questão, pra eles conseguirem responder*”.

B. Discussões

As avaliações no ensino superior também devem incentivar as as discussões, ou seja, a postura de problematização intelectual a partir da compreensão dos contextos onde implementam suas práticas.

É importante que as avaliações estes sejam momentos de colocar ideias em questão e realizar as análises de pontos convergentes ou divergentes entre os alunos, aprendendo assim, a observar vários lados de uma mesma situação. Para o docente D9, “*quando eles discutem entre si, você percebe que eles têm uma ideia, um ponto de vista*”, e por isso, este professor

prefere realizar avaliações em duplas ou grupos, para que aconteçam estas discussões aconteçam.

Os docentes D4 e D10 explanam que trabalham com as discussões de textos, ou seja, sugerem textos para leitura aos alunos e, num momento de aula, discutem questões pertinentes aos temas sugeridos. Através dos seminários, em que, em pequenos grupos, os alunos apresentam algum artigo ou capítulo de livro, é possível também criar situações de discussões. Ressaltamos aqui a importância do professor enquanto mediador e instigador das discussões, pois é usual que os alunos pouco acrescentem ao que foi apresentado pelos colegas.

Assim, para uma efetiva avaliação das discussões, é preciso que o professor tenha um norte, um caminho a ser percorrido e que irá abordar questões pertinentes e amplie a capacidade de argumentação, compreensão e de discussão dos alunos.

C. Prática

Uma das lacunas mais apontadas na formação inicial dos professores refere-se aos excessivos conhecimentos teóricos fornecidos nas instituições de ensino superior, que leva ao designado “choque” com a realidade, devido, principalmente, a falta de formação prática. Vimos, no entanto que a estratégia metodológica mais utilizada pelos docentes refere-se às aulas práticas e, por sua vez, o mesmo ocorre com a avaliação.

Seis docentes avaliam os alunos quando de sua presença em aula, de forma geral, apenas pelo fato de estar ali, realizando-a. Aqui entramos na questão: participar da aula não seria um dos deveres dos discentes? Inclusive dois docentes deixam claro que a avaliação refere-se à participação “simples”, ou seja, “*no sentido de frequentarem as aulas*” (D1), “*se ele tá frequentando, se ele tá participando e não somente sentado, fazendo relatório, então ele participou, ele vai juntando seus pontinhos*” (D6).

Para evitar subjetividade, o docente D4 argumenta que avalia se o aluno participou ou não da aula, e atribui pontos para cada momento de aula e que esta atitude é para obrigar o aluno a vivenciar a modalidade, e obter assim grandes chances de vir a gostar e melhor compreendê-la: “*eu vou fazendo assim bem objetivamente então perde 0,20 em cada aula, então assim na verdade é uma forma de obrigá-los a participar eu acho que é igual filho assim, tem umas coisas que você tem que obrigar a fazer pra descobrir o prazer daquilo (...), tem umas coisas que você tem que obrigar pra ele viver aquilo e falar olha realmente tem tanta sensações gostosas*” (D4).

A postura quando na posição de professor é avaliada por seis docentes e perpassam a “*a regência de aula, voz de comando e execução dos exercícios*” (D8), “*se ele tá*

direcionando muito ao PowerPoint, como ele apresentou, se tá escrito, se tá tudo em tópico, se ele tá lendo o tempo todo” (D11). Observamos aqui, um interesse em observar a formação geral deste professor, e não necessariamente, se o conhecimento e o conteúdo específico da disciplina fora assimilado. Questionamos ao docente D8 como seria a observação do mesmo ao discente quando este deveria lecionar, mas o mesmo apresentasse alguma limitação (Portador de necessidades especiais). O docente nos explicou que, se o mesmo não tem condições de demonstrar o exercício, deve mais claramente explicar o movimento possibilitando compreensão dos alunos de maneira geral.

O docente 12 deixa claro que depois do momento em que os alunos são os professores, ele dá o *“feedback, eu digo o que poderia ter sido assim, se foi bacana e tals”*.

As apresentações coreográficas, típicas de trabalhos desenvolvidos através da concepção de ginástica geral são avaliadas por seis docentes. Para o docente D2, essa avaliação propicia o aluno a viver todo o *“contexto complexo, que é uma apresentação, que é aquilo que a gente define como síntese de tudo que ele aprendeu, então ele vai apresentar com o público, com luz, com o som, uma síntese daquele trabalho”*. Alguns docentes indicaram que no dia da apresentação possuem um guia de avaliação, referente a tudo que se refere à avaliação artística: posicionamento de palco, marcações, músicas, figurino, composição coreográfica - ligações de elementos e formações humanas, dentre outros.

No entanto, assim como o docente D9, há a preocupação em avaliar, também, o momento anterior à apresentação: *“eu vou tá observando o que o espaço que eu deixo pra eles estarem ensaiando durante as aulas, então aquele que tomou a ponta do grupo, aquele que tá ajudando, o que tá tendo dificuldade, aquele que se reuniu porque percebeu que um tá tendo dificuldade, então: ‘vamos mudar a coreografia pra ele fazer tal coisa, pra ele evitar que ele tá com dificuldade de fazer tal realização’, então é aí que eu avalio não fico focado apenas num dia específico”*.

O processo de avaliar a composição e organização de um festival de ginástica implica em observar, direta e indiretamente, a realização pelos discentes de atividades o mais próxima de situações que vivenciarão no ambiente formal de ensino, por exemplo.

Outro formato de avaliação está também intrinsecamente ligado a estratégia metodológica das competições de ginástica e diz respeito à série em aparelhos de ginástica feito pelo aluno, ou seja, *“a minha avaliação prática cai, é uma série de solo, cai trave, paralela, salto, cama-elástica, né, o trampolim acrobático e a barra paralela, a paralela simétrica”* (D5). Apesar de alguns docentes indicarem que não avaliarão a performance, consideramos que eles não avaliam aquela da perfeição, mas avaliam, sim, uma técnica que

está intimamente associada à forma correta e eficaz de fazer um movimento. Acreditamos que não seja um equívoco o fato de exigir que o aluno compreenda esta técnica, no entanto, é preciso atenção para que esta avaliação não esteja voltada ao “saber fazer”, o que não leva, necessariamente, ao saber ensinar e saber aprender sobre a modalidade.

Há também de se tomar cuidado para que a obrigatoriedade da série não leve os alunos a assimilarem apenas os elementos preestabelecidos, desenvolvendo-se somente as habilidades constituintes.

O profissional atuante, especialmente na licenciatura, deve ter clareza dos fundamentos da ginástica para que estes se consolidem em elementos nos mais diversificados formatos e aparelhos de ginástica. Numa pesquisa realizada por Tsukamoto (2004), um dos profissionais ressalta que não ensinava um elemento gímico específico, o rolamento para frente na trave, pois este não fazia parte das séries oficiais. Diversos autores defendem a diversidade de movimentos nas fases iniciais da formação esportiva (ESTRIGA, 2000; ESTRIGA & MAIA, 2003; BARBANTI & TRICOLI, 2004, apud NUNOMURA & TSUKAMOTO, 2006).

É por isso que devemos nos atentar para esse formato de avaliação: não estaremos induzindo os alunos a pensarem somente em alguns elementos e não no todo que a ginástica poderia oferecer?

Outro formato avaliativo de prática volta-se para o entendimento dos discentes ao processo pedagógico da ginástica. Neste, os docentes preocupam-se em observar o apoio e ajuda que um aluno (colocado como professor) oferece a outro aluno (colocado como aluno). No entanto, percebemos que um dos docentes direciona sua preocupação na identificação por parte do professor das capacidades físicas envolvidas (força, equilíbrio, flexibilidade e etc.) e não no elemento ginástico e especificidades da área em si, o que consideramos preocupante, pois, o aluno pode concluir o curso sem compreender a nomenclatura e a dinâmica da ginástica.

Um dos professores avalia em conjunto a ação/execução dos movimentos e o auxílio: *“então durante a semana ele faz lá os movimentos pra serem executados corretamente, tecnicamente, entendeu? E o amigo fica do lado auxiliando, então eu consigo trabalhar os dois, eu faço um processo de avaliação contínuo, até chegar num processo único, que é o que ele aprendeu de todos os movimentos, que aí nós fazemos uma seqência de solo, por exemplo, tá? Entendeu?”* (D13).

Nas situações ora citadas percebemos que, praticamente todos os docentes apresentam um forte indício de subjetividade nas avaliações, que não há uma organização

clara do que está sendo observado pelo professor, ou seja, os critérios, mas, os alunos sabem que estão sendo avaliados, “*é o mínimo o aluno saber no que ele está sendo avaliado*” (D8). Ousamos dizer que os alunos sabem os momentos de avaliação, mas não necessariamente, os critérios utilizados para o mesmo.

D. Pesquisa

Apenas um docente (D3), esclarece que um dos critérios de avaliação está relacionado a uma pesquisa que os alunos fazem em campo. Apesar de Behrens (2008) ressaltar que a pesquisa deve ser proposta para que o aluno tenha a chance de investigar a problemática e procurar informações em múltiplas fontes de conhecimento, o docente sugere aos alunos a aplicação de um questionário para que saiam em campo, ou seja, no local efetivo onde ocorre a prática de uma modalidade gímnica. Apesar de ser avaliado, esse formato de pesquisa carece de maiores detalhes, como a vinculação com as discussões teóricas e a ampliação das discussões para os discentes do curso, por exemplo. Observamos que este método é utilizado em sua superficialmente.

E. Participação dos alunos

A autoavaliação, como o próprio nome sugere, trata da avaliação do aluno sobre si mesmo, de suas ações e aprendizagens, no qual se faz uma análise pessoal dos avanços e necessidades, dos limites e as superações.

Com este formato avaliativo o aluno não é um simples executor de ordens, mas alguém que tem clareza das metas do projeto, da disciplina, do conteúdo e, portanto, compreende o caminho que deve ser percorrido.

Como essa avaliação não é tradicional nos ambientes de ensino, sugere-se que os professores direcionem o olhar dos alunos para os pontos que deseja avaliar, indícios elencados, tal qual sua própria atuação, algo novo que aprenderam, as dificuldades conceituais e refletem como melhorar numa próxima situação.

O docente D9 foi aquele que mais se aproximou da autoavaliação, ainda que ela estivesse voltada para a correção de um documento específico: uma prova teórica realizada anteriormente: “*no entanto que essa prova de ginástica quem corrigiu foram eles, eu dei a prova, na semana seguinte eu peguei entreguei de novo a prova, cada um ficou com a sua prova ‘ou mais cadê minha nota? cadê minha nota?’ ‘você que vai dar sua nota’*. Comentei cada questão da prova no quadro escrevi tudo no quadro, agora você vê aí o que você fez e atrás você vai colocar o que você acha que merece em cima do que você fez depois eu leio

sua prova de novo e avalio se o que você acha que você merece você realmente merece ou se você merece mais ou se você merece menos”.

Nesta situação, o professor norteia a discussão e as respostas que estariam perto daquela “ideal” frente aos textos passados e ao que foi discutido em aula. Atentemos para o fato de que é preciso encorajar os alunos a justificarem seus pontos de vistas, e que, o que o professor considerou “autoavaliação”, não foi a autoavaliação em si, mas a avaliação de um documento realizado por ele mesmo.

Esse formato pareceu interessante quando o docente relatou sobre o aluno que atribuiu a si mesmo a nota “R”, de reprovado, e passou a ter maior consciência da necessidade em melhor se dedicar mais disciplina: *“eu falei pra um menino, eu falei: ‘viu é gostoso dar R’ ‘pô que chato professor’ rsrs tá vendo como é chato dar R, a gente fica chateado quando a gente tem que por R na prova, mas você viu que não merecia nenhum B você colocou R pra você, daí você já começa a fazer com que eles começam a ter consciência das coisas, então ele percebeu que realmente a prova que ele fez não condiz com nada do que eu passei nas aulas e o que eu passei no quadro a participação dele que eu também peguei no pé dele não foi uma participação que ajudaria ele a resolver aquela prova, que mesmo que ele não tivesse anotado nada, tivesse prestado atenção pelo menos nas aulas, alguma coisa ali ele ia ter conseguido fazer, mas nem isso ele conseguiu, ter de básico de se organizar de modo a melhorar ali, então ele colocou R pra ele mesmo né?”.*

Na avaliação entre pares, o professor prevê atividades nas quais os alunos troquem impressões entre si e reflitam sobre os trabalhos, produções e/ou ações uns dos outros para que percebam aspectos comuns a sua aprendizagem, apreciem o valor das produções, conversem sobre perspectivas e pontos de vista.

O docente D1 realiza a avaliação entre os pares nas apresentações em grupo, no qual o grupo atribui nota para o próprio grupo, segundo o docente, *“cria-se alguns conflitos, sem sombra de dúvida, por outro lado a gente percebe um corporativismo, isso é de praxe, mas assim, eles já estão percebendo o quanto é importante também avaliar alguém. Eles são avaliados, mas como que eles vão avaliar alguém também passa a ser preocupante”.*

De forma geral, percebemos que não há muita clareza nas avaliações, seguindo, em sua maioria, o formato tradicional das avaliações, ou seja, as provas teóricas.

No entanto, todos os docentes entrevistados apresentaram mais de um formato de avaliação em uma mesma disciplina, o que consideramos um grande ganho e representa maior abertura para novas possibilidades e a visão de avaliação como termômetro e não como classificador dos alunos, como acrescenta o docente D9, *“então minha preocupação maior*

com o aluno da educação física é que eles aprendam durante todo processo, eles não fiquem preocupados ou com a prova ou com uma avaliação tentando tirar nota”.

Achamos pertinente destacar que alguns docentes não possuem total autonomia frente à avaliação, especialmente, aqueles das Universidades particulares com vários campi e turmas de licenciatura em Educação Física. O docente D6, por exemplo, que gostaria de pontuar melhor e com maior peso os formatos avaliativos mais práticos, não pode fazê-lo, pois *“é determinação da própria universidade, é divididas em oito pontos pra parte teórica e dois pontos pra prática, como pontuação prática”*. O mesmo acrescenta que é imposto ao professor o formato de confecção da avaliação teórica. Na Universidade em que atua, se a disciplina for de 2 horas/ aulas, é preciso o mínimo de 12 questões, sendo 60% de múltipla escolha e 40% dissertativa.

Em outro caso, do docente D10, a avaliação é realizada em conjunto com outros professores (que ministram a mesma disciplina para turmas diferentes), no começo do semestre letivo. Logo, o professor segue à risca o programa para que o aluno não seja prejudicado no momento da avaliação. O próprio professor resalta que, às vezes, gostaria de retomar algum conteúdo ou enfatizar outro tópico, mas que não pode, pois a avaliação está marcada e é preciso que os alunos tenham acesso a tudo que está nela.

O discente, para aprender, deve gerir a sua aprendizagem, experimentar e vivenciar as situações mais facilmente e fazer progressos. É preciso que os professores auxiliem o discente a refletir, pensar sobre os objetivos que lhe foram propostos.

Uníssona às estratégias metodológicas de cada professor, a avaliação formal exige um conjunto de instrumentos que permita ao professor obter informação sobre todos os domínios da aprendizagem e não a pura reprodução (reconhecimento de noções memorizadas).

Para melhor se enquadrarem nos princípios educativos contemporâneos, as avaliações devem voltar-se para uma grande diversidade de dados significativos, recolhidos por múltiplos instrumentos; ser globalizante, ou seja, abranger competências cognitivas, afetivas e motoras e ser sistemática e desenvolver-se ao longo da disciplina.

4 A GINÁSTICA

“Se não é fácil a mudança, é quase impossível a permanência”

(Autor desconhecido)

As ginásticas apresentam um caráter histórico e cultural dotadas de valores e crenças que se transformaram ao longo das épocas. Compreender sua consolidação permite uma melhor compreensão de como ela é vista atualmente (pois resquícios de conceitos passados ainda podem estar presentes) e melhor pensarmos na sua transformação no futuro. Além disso, Públio (1998, p. 21) acrescenta que

os termos “Ginástica”, “Esportes” e “Educação Física” se confundem muito frequentemente na linguagem de diversos filósofos, linguistas e pedagogos. A natureza incita o homem ao movimento, portanto, ao domínio de seu corpo, o que leva e o conduz a ginástica natural. Por isso ninguém se espanta com as origens longínquas e universais mencionadas pelos historiadores.

Longe de ignorarmos o fato dos chineses já praticarem exercícios físicos regularmente no século XIII a.C., a elaboração de um manual relativo à série de exercícios e posições corporais da dinastia Haong-Ti (por volta do ano de 2.698 a.C.); do povo Hindu e a prática de atividades físicas enquanto leis para controlar a organização social; e da Idade Clássica, com a criação na Grécia dos Jogos Olímpicos e defesa dos exercícios para formação de um cidadão integral e em Roma com o treinamento de gladiadores e soldados, daremos um salto histórico para adentrarmos no período em que, mais efetivamente, os discursos e sistematizações das ginásticas aconteceram.

Independente do tratamento proporcionado à ginástica ao longo dos tempos, não podemos perder de vista que o seu núcleo primordial fora a da arte, da alegria e do entretenimento. Com os avanços científicos, sobretudo da fisiologia e da biomecânica, a ginástica incorporou modelos, formatos e atingiu sua esportivização no século passado. (SOARES, 2001).

No Renascimento, encontramos em Vittório Rambalboni (conhecido também como Vittorio de Feltre) indícios da inclusão da ginástica como preocupação para o desenvolvimento integral e a harmonia entre corpo e espírito, inspiração oriunda da cultura

grega. Sua escola, “La Giocosa de Mantova” (Casa Alegre), mostrava painéis decorativos com crianças brincando e jogando e naquela exigia-se a prática da ginástica, corrida e lutas por todas as crianças. Esse ideal transcendeu o muro da escola e diversos autores passaram a estimular esse trabalho para o cotidiano das pessoas das mais diversificadas idades.

Podemos destacar, também, outras figuras importantes, dentre as quais, Maffeo Vaggio e a preguiça enquanto usurpadora do indivíduo e a ginástica como um meio para deixá-la longe dos mesmos (com a ressalva de não ser violenta e nem cansativa demais, pois tais características afrontariam a harmonia do corpo); Miguel de Montaigne com a premissa de que “para lhe enrijecer a alma, endurecer-lhe os músculos, acostumando-o ao trabalho, acostumando-o à dor; é necessário exercitá-lo na aspereza dos exercícios, para adestrá-lo na aspereza das luxações, da cólica, e de todos os males” (MARINHO, 1980, p. 91), bem como Richard Mulcaster que iniciou a divisão dos exercícios segundo as categorias dos jogos ou passatempos; exercícios militares e os higiênico-terapêuticos.

Como curiosidade, ressaltamos também o livro sobre acrobacias escrito, em 1535, por Arckangelo Tuccaro, acrobata da corte do Imperador da Alemanha Maximiliano II, no qual, ao organizar saltos em uma tábua presa nas extremidades, originou estudos ao que hoje chamamos de trampolim acrobático.

Em conjunto com o fato de a educação tornar-se responsabilidade dos estados e, portanto, a necessidade de criação de ambiente propício para isso - as escolas - de caráter universal, gratuita e obrigatória a ginástica ganha credibilidade, pois também se insere naquele ambiente, afinal, “se há o desejo de cultivar a inteligência da criança, é necessário cultivar as forças que a regulam. Assim, o exercício contínuo do corpo tornará a criança forte e saudável, e, por consequência, ela será inteligente e cheia de razão” (ROSSEAU apud SOARES, 2001, p. 39).

Assim sendo, educadores em geral passaram a preconizar a prática de ginásticas nas escolas, sobre diferentes visões e ideais. Fénelon, Hoffmann, Herbart, Spencer são alguns destes que apresentavam a ginástica (na época enquanto sinônimo de exercícios físicos em geral) como prática indispensável para o crescimento sadio, adoção de postura positiva e corajosa perante a vida das crianças e jovens de uma maneira geral (MARINHO, 1980).

Pestalozzi, na obra intitulada “*Como Gertrudes educa seus filhos*”, faz referências à disciplinarização negativa de corpos pela educação, cujo intento era o de quietude e imobilidade e defende os exercícios de fácil execução e sem aparelhos, permitindo a prática por um grande número de pessoas. Por sua vez, defendia como importante a educação dos

sentidos e propunha o ensino de música e ginástica, ao de mostrar as utilidades para o corpo e a possibilidade em se atingir uma boa moral por meio daquelas.

O filósofo genovês, Jean Jacques Rousseau, enfatizava a prática da ginástica e a necessidade do esforço, a vida ao ar livre, o aleitamento materno, a alimentação sadia, a habitação arejada como elementos essenciais à saúde e ao desenvolvimento orgânico. Claro está que esses princípios fazem parte de qualquer discurso político para a garantia do bem estar geral de uma população e os estudos científicos comprovam tais necessidades.

Rousseau pensava o corpo como instrumento do espírito, no qual era preciso ter vigor para que, então obedecesse a alma: “um bom servo deve ser robusto,..., quanto mais fraco é o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte, mais obedece” (MARINHO, 1980, p. 90). Como facilitador das operações do espírito, o corpo deveria ser exercitado para torná-lo robusto, sábio e sensato, e assim, sempre em movimento, apresente um vigor associado à razão: “cultivai a inteligência de seu filho, mas, antes de tudo, cultivai o seu físico, porque é ele que orienta o desenvolvimento mental; é necessário primeiro seu filho são e forte, para poder vê-lo mais inteligente e sadio” (ROUSSEAU, apud RAMOS, 1983, p. 176).

Tais princípios influenciaram a transformação sensível e radical dos sistemas educacionais e, portanto, também do trato com a Educação Física, na qual Guts-Muths, Jahn, Basedow, Spiess, dentre outros deram peço para uma base e cientificidade à nossa área do conhecimento.

É na Idade Moderna, especialmente no final do século XVIII e início do século XIX, que percebemos um indiscutível e instigante impulso para se alcançar a sistematização e a institucionalização do ensino das ginásticas. Neste período, vemos a Revolução Industrial acontecendo na Inglaterra (e mais tarde em toda Europa), a Revolução Francesa derrubando o absolutismo e levando o povo ao poder político. E, ocorre então, a formação dos estados nacionais e cresce a tensão por questões territoriais.

Frente às inquietações surgidas nesta época como, por exemplo, a justificação das desigualdades sociais, a moralização abalada, os vícios que se acentuaram e a necessidade de encontrar soluções e respostas rápidas, os discursos referentes aos exercícios físicos interligaram-se ao gosto pelas

leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas ‘regras’ para os esportes modernos (...), dando-lhes a aparência de serem ‘universais’ e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo próprio esforço. Do positivismo absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres

genéticos e hereditários, que precisa ser ‘adestrado’, ‘disciplinado’. Um ser que se avalia pelo que resiste (SOARES, 2001, p. 50).

Não é de estranharmos, portanto, que a ginástica represente as primeiras sistematizações ocorridas frente a uma atividade física, pois ela possui caráter disciplinar, metódico, ordenado e busca aprisionar as formas/linguagens das práticas corporais. Nasce no século XIX o que se convencionou a chamar de ginástica científica. (CAGIGAL 1996; SOARES, 2001; AYOUB, 2003)

As particularidades ginásticas foram diferenciando entre os países, no qual, destacaram-se os Métodos Ginásticos Europeus da Alemanha, Suécia, Francês e Inglês. O discurso das classes no poder, para ampliar e solidificar esses métodos, deu-se pela “necessidade de garantir às classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, através dela, a formação de hábitos morais” (SOARES, 2001, p. 11). Na euforia de ampliar os territórios e fronteiras entre os países, os dirigentes ampliaram os objetivos dos métodos também para o desenvolvimento da vontade, coragem, força e regeneração da raça.

Os conteúdos principais, inclusos na prática dos métodos ginásticos, eram: força, agilidade, saltos, corridas, exploração de/e em aparelhos, equitação, esgrima, danças, jogos populares, acrobacias, cada qual sofrendo influência do povo que a desenvolvia e das revoluções tecnológicas que traziam novos aparelhos para o desenvolvimento do mesmo. Neste sentido, os Métodos Ginásticos desenvolveram-se e formaram a primeira base institucional para a Educação Física no mundo ocidental moderno.

O Método Sueco de Ginástica desenvolveu-se no início do século XIX e voltou-se, essencialmente, para exclusão de vícios da sociedade (entre os quais o alcoolismo) e para a criação indivíduos fortes, saudáveis, preocupando-se com a saúde física e moral (SOARES, 2001). O precursor deste método fora Per Henrik Ling, que inicialmente esgrimista, após passar temporada estudando a ginástica na Dinamarca⁹, obteve autorização para lecionar ginástica e natação.

---

⁹ Sobre tudo com interesses de reconstituir o nacionalismo abalado pelas perdas territoriais ao se envolver com as guerras napoleônicas, a Dinamarca foi o primeiro país promotor de cursos e preparação de professores para o ensino de ginástica, determinando ainda a obrigatoriedade das escolas em possuir espaço, equipamentos e professores aptos ao ensino desta. Seu representante principal Franz Nachteggall defendia a prática da ginástica com “cordas verticais, lisas ou com nós, varas, escadas fixas ou oscilantes, mastros e outros aparelhos da marinha, coisa compreensível para uma nação essencialmente marítima” (MARINHO, 1980, p. 125).

Em 1807, Ling designou a cada estabelecimento de ensino formal, local apropriado aos exercícios físicos e nomeou um professor especial para ensiná-los. O pesquisador de anatomia e fisiologia receitava movimentos cuidadosamente selecionados para que atingissem objetivos diversificados, entre os principais (SOARES, 2001, p. 58):

- Ginástica Pedagógica ou Educativa: com objetivo de assegurar saúde, harmonia corporal, evitar enfermidades, vícios e desvios posturais.
- Ginástica Militar: visava ao preparo do guerreiro, os exercícios eram primordialmente militares, como a esgrima.
- Ginástica Médica e Ortopédica: cujo objetivo era o de curar doenças e defeitos posturais.
- Ginástica Estética: visava ao desenvolvimento harmônico do organismo, e incluía a dança e movimentos que propiciassem beleza e graça ao corpo.

Quando a Suécia perdeu território para a Finlândia, Ling passou a utilizar a ginástica e a literatura e procurou instigar a força e a coragem no enfraquecido povo. Como importante fator para se atingir o valor educacional e social, a ginástica passou a ser destinada a ambos os sexos, todas as idades e todas as condições materiais e sociais.

Em 1913, Ling fundou o “Instituto Real e Central de Ginástica”, para a formação de professores, e também introduziu um programa de ginástica, como disciplina ligada à religião e à arte, na qual os valores gímnicos passam a ser relacionados à estética, que “permitia ao corpo exprimir certos estados da alma, de sentimentos e de pensamentos”. (MARINHO, s/a, p. 98)

Neste método, há, igualmente, a preocupação com a prática e com a alegria mostrando que esta deveria permear todas as aulas de ginástica. O Major Thulin introduziu nas escolas o método de ginásticas historiadas ou contos animados - representados pelas crianças através da expressão corporal, assinalando a passagem de uma concepção de ginástica puramente anátomo-fisiológica para uma concepção psicossocial. (MARINHO, 1980, p. 100)

Com os esforços de Hjalmar Ling (filho de Henrik Ling), a ginástica passou a ser disseminada fortemente pelas escolas na Suécia.

A Alemanha vivia em tensão quanto às suas posses de terras. Ainda sem definição do seu espaço geográfico e, portanto, em situação propícia às guerras, seu método pautou-se na defesa e luta pela pátria. Portanto, a formação de jovens sadios, fortes, ágeis e corajosos era essencial.

Um dos fundadores deste método fora Cristoph Friedrich GutsMuths, que baseou o ensino da ginástica em leis da fisiologia, e compreendia o programa com corridas, saltos, arremessos e lutas. GutsMuths elaborou um método natural de ginástica categorizado em três partes a saber: exercícios ginásticos, trabalhos manuais e jogos sociais. Estes deveriam ser praticados todos os dias, seja por homens ou mulheres, de qualquer idade. Ele acreditava

firmemente na influência do corpo sobre a mente e o caráter; e que a saúde, mais do que o conhecimento, deveria ser o objetivo básico da educação (...) Considerava a ginástica de alta significação social e patriótica, e meio educativo fundamental para a nação e pediu que o Estado assumisse a organização e divulgação da ginástica (BETTI, 1991, p. 36).

Mesmo sabendo que a ginástica poderia ser militar, médica ou atlética, GutsMuths dava maior valor à ginástica pedagógica, pois esta “fortifica a alma e o corpo e tem uma alta significação social e patriótica; ela é o meio educativo fundamental para toda a nação” (MARINHO, 1980, p. 119). Entusiasmado com a ginástica, manteve até pouco antes de morrer (80 anos de idade) a participação ativa nas aulas com seus alunos e ainda organizou espaços e elaborou materiais e equipamentos que incentivassem a sua prática.

Figura 4 - A later version of GutsMuths Climbing Frame (1850).

Fonte: <http://www.128.pair.com>

Basedow foi outro educador que merece atenção especial, pois, como professor, sempre pensou no que seria uma escola ideal. Dedicou-se à consolidação de seu sonho em possuir uma escola “onde o treinamento físico e mental marchasse paralelamente e trouxessem à educação dos jovens de seu tempo, um cunho que possibilitasse o desenvolvimento integral da personalidade humana” (MARINHO, 1980, p. 116). Assim, inaugurou o *Philantropinum*, cuja inserção da ginástica e de alunos de diferentes classes sociais numa instituição escolar foi pioneiro, e reservava “5 horas por dia para o estudo, 3 horas por dia para a recreação, que compreendia a prática da esgrima, da equitação, da dança

e da música, e de outras 2 horas para os trabalhos manuais (...), ainda prescrevia o treinamento militar e as excursões a pé” (p. 117).

Por meio de Adolph Spiess, os sistemas ginásticos, voltados aos pressupostos pedagógicos e integrado ao currículo escolar, foram introduzidos na escola, sendo, em 1842, reconhecido pelo Estado e interrelacionando a política autocrática e filosofia, com destaque para a disciplina, submissão, treinos de memória, com respostas rápidas e precisas ao comando (BETTI, 1991). Spiess assim salienta sobre a mesma (MARINHO, 1980, p.122):

- a) a ginástica deve ser reconhecida e tratada com o mesmo grau de importância que qualquer outra matéria escolar;
- b) os alunos devem receber graus de acordo com o seu trabalho em ginástica;
- c) um período por dia deve ser destinado ao trabalho em ginástica;
- d) deverá ser estabelecido um sistema especial para moças; o material de ginástica deve ser graduado de acordo com as diferentes idades e sexo.

Além disso, havia o acompanhamento de música para que o ritmo da marcha e dos exercícios pudessem ser desenvolvidos, inaugurando a ginástica de exibição, para tornar interessante a prática aos governantes, autoridades e arraigar maior número de praticantes.

Friedrich-Ludwig Jahn também inicia seu movimento em favor da ginástica e censura os estudantes pela “frouxidão e os exorta a se fortificarem, a se endurecerem e despertarem seu espírito combativo pelos exercícios físicos”. (MARINHO, 1980, p. 120) Jahn aplicava constantemente os jogos, as lutas, e visto que a possibilidade de eclosão de uma guerra era fatídica, ele criou, também, diversos aparelhos para a prática de ginástica.

Com forte enraizamento patriótico, seu método consistia em duras provas e pesados exercícios em campo, o que denominou de *turnen* (praticar ginástica). Líder nato, Jahn convenceu a juventude da prática de ginástica criando, inclusive, na floresta de Hasenheide (figura V), o primeiro local próprio e equipado para a prática da ginástica. Resumidamente, ele propunha um programa variado de atividades, tais quais: correr, saltar, balançar em forma de pêndulo, balançar equilibrando-se em barras horizontais, escaladas em apoio e em suspensão, exercícios em barras fixas e paralelas, arremessar, puxar, empurrar e exercícios em cordas longas e curtas.

Figura 5 - Parque de Hasenheide

Fonte: <http://www.bz.berlin.de>

Atuante na política e com alta popularidade, Jahn foi visto pela elite dominante como ameaça, sendo perseguido e preso. O movimento do *turnen* foi considerado revolucionário e demagógico, passando a ser proibido na Alemanha, o que se convencionou chamar de “Bloqueio Ginástico” (1820 a 1842), o que ocasionou a difusão dessa ginástica pelos alemães para outros países do mundo, inclusive no Brasil.

O Método Ginástico Francês advém de estudos anatômicos, fisiológicos e da análise do movimento. Seu lema básico era a ginástica como instrumento para melhoria da saúde e moral dos cidadãos. Não havia, necessariamente, a preocupação de preparar os soldados para a Guerra, pois, com frequência, a França era vitoriosa.

A concepção do ser humano é dada pela biologia, com orientação mecanicista, e entendia que o fortalecimento e o vigor físico eram sinônimos de saúde, coragem e virilidade.

O maior representante do Método Ginástico Francês fora o militar espanhol Francisco Amoros y Ondeano, que por ordens políticas refugiou-se na França, em 1814, naturalizando-se francês, em 1816. Amoros idealizou 4 tipos de ginástica: civil e industrial, militar, médica, cênica ou funambulesca. Acreditava no caráter utilitarista das ginásticas e, portanto, não dava grande valor a esta última, pois a ginástica científica tinha como princípio a economia de energia.

Em 1820, obteve apoio do governo e fundou o Ginásio Normal Militar e Civil de Ginástica, que devido a alguns desentendimentos foi fechado, em 1837. Amoros dedicou-se, então, ao seu próprio ginásio, inaugurado 3 anos antes, no qual ensinou inclusive oficiais militares. Em 1830, publicou o “Manual de Educação Física, Ginástica e Moral” com desenhos de aparelhos, máquinas, instrumentos e plantas de ginásio para a prática de ginástica.

Para Amoros (apud MARINHO, 1980, p. 102), a ginástica compreendia a

ciência provada de nossos movimentos, de suas relações com os nossos sentidos, nossa inteligência, nossos sentimentos, nossos costumes e o desenvolvimento de todas as nossas faculdades (...) a ginástica abrange a prática de todos os exercícios que tornam o homem mais corajoso, mais intrépido, mais inteligente, mais sensível, mais forte, mais habilidoso, mais adestrado, mais veloz, mais flexível e mais ágil, predispondo-o a resistir a todas as intempéries das estações, a todas as variações de climas, a suportar todas as privações e contrariedade da vida, a vencer todas as dificuldades, a triunfar de todos os perigos e de todos os obstáculos que encontre, a prestar, enfim, serviços assinalados ao Estado e a humanidade (...) O benefício e a utilidade comum são o fim principal da ginástica; a prática de todas as virtudes sociais, de todos os sacrifícios os mais difíceis e os mais generosos, são os meios e a saúde, o prolongamento da vida, o melhoramento da espécie humana, o aumento da riqueza e da força individual e pública, são seus resultados.

Mesmo com forte orientação militarista, Amoros começou a utilizar os aros, escadas de cordas, máquina para testar forças e o trapézio. Além disso, as escolas francesas ainda recebiam muita influência da igreja e, portanto, seu ensino enfatizava a religião e a intelectualidade, sendo o interesse pelos programas de ginástica advindos concomitante à preocupação com a segurança nacional.

Quando a França perdeu a Guerra para a Prússia, a ginástica passou a ser obrigatória nos currículos escolares e, para tanto, este estudioso elaborou quinze categorias de exercícios: exercícios ritmados; marcha e corrida; saltos; equilíbrio; transpor obstáculos; lutas; trepar; nadar; suspensões; exercícios para segurança e salvamentos; lançar; tiros; esgrima; equitação e danças, todos eles com uma preocupação utilitária, afastando a ideia de funâmbulo, cênico e, portanto, inútil.

Um dos principais ginásios próprios para a prática da ginástica também fora idealizado por Amoros. Construído pelo Rei da França, Luís XVIII, teve em Amoros seu diretor civil e militar. Com isso, este foi ocupado como espaço oficial “de divulgação de um modelo de treinamento do corpo e da vontade: o lugar onde se aprende a fazer o correto uso das forças físicas e morais” (SOARES, 1998, p. 36).

Devido a necessidade de um maior número de professores preparados para ministrar aulas de ginástica, temos a inauguração da escola de Joinville-le-Pont, que oferecia curso de ginástica para oficiais e os preparava para a prática nas escolas.

O status científico conferido à ginástica ocorreu simultâneo à sua massificação e prestígio pelo fato dela estar ligada ao ensino das ciências médicas. Com estudos aprofundados em anatomia, fisiologia e análise do movimento humano, a ginástica passa a

receber olhares respeitosos e de interesse de novos pesquisadores, como salienta Soares (1998, p. 86):

o corpo torna-se cada vez mais objeto de estudos e cuidados. Multiplicando-se as pesquisas sobre o movimento e sua utilização na vida cotidiana e, particularmente, no mundo do trabalho. Os estudos no campo da Fisiologia avançam e permitem análises mais precisas sobre o esforço, a fadiga e a repetição de gestos do trabalhador.

Há que se revelar, também, o fisiologista e pedagogo George Demeny. Chefe de uma escola de Educação Física, ele interessava-se pela reformulação na preparação do exército e sua possível influência aos povos estrangeiros. Como positivista, previa a Educação Física como “o conjunto de meios destinados a ensinar o homem a executar um trabalho mecânico qualquer, com a maior economia possível no gasto de força muscular” (SOARES, 2001, p. 65).

Após minuciosos estudos, Demeny apresenta que os efeitos dos exercícios produzidos no organismo dependiam da intensidade e da duração das contrações musculares, da quantidade de trabalho produzido dentro de um tempo determinado, da localização das contrações musculares e sua repercussão sobre a nossa moral. (MARINHO, 1980)

Em sintonia com Jules Marey, ocorreu a criação do método de pesquisa gráfica, cronográfico, para o estudo do homem em movimento, o que permitiu o “êxito em ensinamento a partir do ‘gesto educado’, ‘do domínio das forças’ e sua distribuição adequada pelo corpo da postura ereta”. (SOARES, 1998, p. 88)

Figura 6 - “Salto della Pertica”, Marey, 1890-1.

Fonte: http://www.kandinsky.artv.it/ln_novecento/L3/A0/04/pagdx/10.html

Quanto à sua utilização na escola, este pesquisador acreditava na necessidade de uma prática motivante e prazerosa, devendo apresentar variações para que fossem atingidas as

vontades dos alunos, ignorando monotonia e posições estáticas, sendo que tais características poderiam ser conseguidas por meio da música e da dança.

Tanto Amoros quanto Demeny acreditavam a ginástica como uma ciência, cujo objetivo era estudar os movimentos humanos e seu fortalecimento físico, moral e social. Assim, a Educação Física ganhou autonomia, mesmo que, ainda tímida frente às outras ciências, e passou a ocupar-se enquanto disciplina e conhecimento científico. Apesar da preocupação militarista e moralista, ambos ressaltavam os aspectos educativos e pedagógicos, necessários e primordiais para a prática da Educação Física dentro da escola.

Diferente dos outros métodos, o ginástico inglês não esteve intrinsecamente relacionado às questões militares. A Inglaterra foi um país privilegiado no que diz respeito às grandes brigas territoriais existentes na Europa no século XVIII e XIX, pois a mesma possuía uma frota marítima bastante fortalecida e sua localização dificultava qualquer tentativa de conquistas territoriais por outros povos.

O regime parlamentarista estável permitiu ao país voltar-se para à industrialização, ou seja, a transformação do trabalho artesanal e doméstico naquele de larga escala (indústria) e fabril.

As escolas que, até então, eram responsabilidade das igrejas e entidades particulares passam, a partir de 1870, a ser inquietações do estado que, em 1876, tornou o ensino primário obrigatório. Tradicionalmente, as *Public Schools* permitiam que seus próprios alunos promovessem seus jogos de futebol, caça e tiro e, posteriormente, adentram o críquete e o surgimento e organização de regras, técnicas e padrões de condutas conhecidas até hoje, e aceitem o esporte como um meio de educação.

Inicialmente praticado por aristocratas, o esporte atingiu outras camadas sociais e sua institucionalização em órgãos diretivos convergia para busca de homens com iniciativa, ou seja, “homens fortes, empreendedores, que saibam tomar as suas responsabilidades neste mundo da livre troca, (...). São necessárias equipes de homens de ação solidários, prontos a jogar com o espírito de iniciativa, segundo as regras do jogo capitalista” (ROUYER, 1977, apud BETTI, 1991, p. 46).

Neste sentido, os jogos e esportes escolares caracterizavam-se por serem socializantes, desenvolvendo liderança, lealdade, cooperação, autodisciplina, iniciativa, tenacidade e espírito esportivo (necessários também para governar!).

Então, no final do século XIX e início do século XX, na Inglaterra, ocorreu o choque entre a ginástica e o esporte na escola. Devido à sua proliferação na Europa, em 1904 o sistema sueco de ginástica entrou nas escolas com discurso para atingir os alunos e alcançar a

formação de bons operários e bons soldados. Contudo, ainda assim, haviam os jogos organizados nas escolas defendidos pela crença de obter bons líderes, bons oficiais e bons empreendedores, “o esporte conscientiza, aliena, (re)cria e afirma o homem burguês: audaz, ágil, educado, obediente e, sobretudo, cumpridor e adorador de regras sociais, morais, físicas...” (SOARES, 1998, p. 21).

Podemos notar que o método ginástico inglês não influenciou diretamente a sistematização e a massificação desta atividade nas instituições de ensino. No entanto, sua influência no crescimento do esporte e jogos e na organização de clubes, federações e códigos de pontuação (ou mesmo regras de cada modalidade), foi decisiva na organização da ginástica enquanto esporte competitivo.

Com o renascimento dos Jogos Olímpicos, em 1896, intensifica-se a especialização, o treinamento atlético rigoroso e a elaboração de leis e políticas esportivas, para que os resultados dos jogos olímpicos fossem cada vez mais satisfatórios e condizentes com uma imagem que o país gostaria de mostrar ao mundo, pois o sucesso nos jogos estava diretamente ligado ao desenvolvimento do país.

Uníssono ao desenvolvimento do fenômeno da mídia, tais quais os jornais, as revistas e a televisão, a função higiênica e de manter a saúde da população ganha mais um adjetivo: a estética. Os valores estéticos sempre fizeram parte das sociedades e são, culturalmente e individualmente, construídos e reconstruídos. No entanto, especialmente influenciados pelo poder imagético dos meios de comunicação, estes valores podem acarretar a constituição de padrões relativos ao belo, e, na área da ginástica, a estética ao corpo físico, moldados pelos movimentos.

Dentro desta perspectiva, a ginástica também ganha um novo viés, o dos movimentos e ambientes específicos do “culto ao corpo”, as “academias”. No Brasil, consideramos as décadas de 1930 a 1960 como o primeiro momento de atenção a estes ambientes. Destaca-se que havia duas vertentes quanto ao tipo de estética citada pelas pioneiras da ginástica: as da década de 30 e 40, direcionadas à formação corporal relativo aos aspectos formativos e corretivos, e aquelas do final da década de 40 e 50, com o objetivo de equilíbrio total do corpo, porém, com fins sociais. (NOVAES, 2001)

Na década de 60, as academias de ginástica entram no modismo, e na década de 70, alcançam seu ápice pelos discursos publicitários (como o “Mexa-se”, explorado pela Rede Globo de Televisão) e pelo método de condicionamento físico aeróbico de Cooper (1972), pois estes deram fim ao clichê de que a prática de exercícios e esportes era apenas para atletas.

A ligação do conceito de bem-estar através dos exercícios físicos evoluiu tanto que a própria Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o Esporte como Direito de Todos, sendo este lema incorporado na Constituição Brasileira de 1988.

No final da década de 80, e início da década de 90 do século passado, as ginásticas aeróbicas (divulgadas por Jane Fonda) com princípios calistênicos e características básicas de desenvolvimento da resistência orgânica e corporal, ganham inúmeros adeptos.

Logo, as academias de ginástica passam a incentivar e atender as pessoas não atendidas por clubes e prefeituras voltados ao esporte mais competitivo e de alto rendimento, oferecendo-lhes orientações e programas de exercícios com profissionais mais qualificados em três fortes vertentes: grupo das atividades localizadas; grupo das atividades aeróbicas e grupo das atividades corporais alternativas. (NOVAES, 2001)

O termo ginástica foi utilizado como referência a todo tipo de exercício físico e seus objetivos variavam entre o utilitarismo, a sobrevivência, as lutas armadas, a saúde, desenvolvimento da moral, estética e educação. Neste sentido, no decorrer histórico das sociedades, a sua prática deixou de ser restrita a pequenos e específicos grupos e ampliou-se para a toda população.

De forma geral, os discursos de sua aplicação e necessidade perpassam por diversos momentos históricos, e ainda hoje, especialmente, sob quatro perspectivas: a do utilitarismo, a da saúde, a da educação e da ginástica enquanto estética.

Figura 7 - Discursos da aplicação e necessidade da ginástica

Ainda hoje encontramos resquícios dessa ideia. Se analisarmos o conceito de ginástica no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2012), verificamos este ainda é abrangente, pois é considerada como a “arte de fortificar, desenvolver e tornar flexível o corpo por meio de determinados exercícios físicos / conjunto de exercícios apropriados para exercitar qualquer faculdade mental”.

No dicionário Le Robert (2012) da língua francesa, observa-se o termo como duas possibilidades conceituais: uma relativa à arte de tornar flexível e forte os corpos através de exercícios específicos ou série de movimentos mais ou menos acrobáticos.

Na enciclopédia livre da *internet* (*Wikipédia*), encontramos a alusão à etimologia da palavra (grego *gymnázzein*, que pela tradução aproximada significa “treinar” e pela tradução literal “exercitar-se nu”) e a explicitação de que “seu sentido advém da ideia primeira, que é a prática milenar de exercícios físicos metódicos, ao contrário da ginástica surgida como modalidade esportiva” e que, por isso mesmo, carrega a definição de “uma série de movimentos exigentes de força, flexibilidade e coordenação motora, para fins únicos de aperfeiçoamento físico e mental”.

No entanto, na referência citada anteriormente, já aparecem as evoluções históricas da ginástica que, com o advento dos métodos ginásticos e sua organização oficial com a Federação Internacional de Ginástica (FIG¹⁰) delimitarão as suas modalidades:

- ginástica artística: apresentações em aparelhos fixos e de grande porte, como barras paralelas assimétricas e simétricas, barra fixa, mesa de salto, solo, trave, argolas, separados em competições femininas e masculinas.
- ginástica rítmica: uso de aparelhos portáteis como arco, bola, corda, fita e maçãs apresentadas em séries individuais e/ou de conjunto essencialmente feminina. Atualmente, ocorrem competições masculinas, mas estas ainda não oficializadas pela FIG.
- ginástica acrobática: exercícios em duplas, trios ou quartetos, separados por gêneros ou mistos, com a apresentação em solo de exercícios de equilíbrios e acrobacias.
- ginástica de trampolim: individual ou em duplas, nas competições femininas e masculinas, cuja série de saltos no trampolim acrobático é avaliada.
- ginástica geral: sem competição propriamente dita, mas através de festivais, há apresentações coreográficas de ginástica (base gímnica) com influências também de outras manifestações da cultura corporal, tais quais as danças e lutas, e com a utilização de aparelhos diversificados.
- ginástica aeróbica: competições feminina e masculina, individual ou em pequenos grupos, na qual é apresentada uma série de passos ritmados e exercícios de força e flexibilidade.

---

¹⁰ Originária do ano de 1881 como Federação Européia de Ginástica, em 1921, com a inclusão dos Estados Unidos da América, passou a denominar-se Federação Internacional de Ginástica (FIG).

Atualmente, encontramos as ginásticas sendo subdivididas com olhares particulares. O trabalho de Souza (1997) apresenta as ginásticas segundo seus campos de atuação:

- Ginástica de condicionamento físico: englobam todas as modalidades que tem por objetivo a aquisição ou a manutenção da condição física do indivíduo normal e/ou do atleta;
- Ginástica de competição: reúnem todas as modalidades competitivas;
- Ginástica fisioterápica: responsáveis pela utilização do exercício físico na prevenção ou tratamento de doenças;
- Ginástica de conscientização corporal: reúnem as técnicas alternativas, sendo a grande maioria dos trabalhos voltados para solução de problemas físicos e posturais; e
- Ginástica de demonstração: cuja característica principal é a não-competitividade, tendo como função principal a interação social e formação integral do indivíduo.

Gaio (2006) utiliza-se para classificação as ginásticas segundo o seu formato competitivo ou não competitivo. Nas primeiras, incluem principalmente aquelas que são representadas em grandes campeonatos mundiais e olimpíadas. Na segunda, aquelas em que o intuito é a prática para a apreciação, condicionamento físico, terapêuticas, ou seja, sem vistas ao primeiro lugar no pódio.

Moreira (2008), em seu artigo sobre as atividades gímnicas na escola, apresenta uma taxinomia na qual aponta que as ginásticas podem ser classificadas entre aquelas com aparelhos portáteis (ginástica rítmica, por exemplo) ou fixos (ginástica artística, de Trampolim, dentre outros) e as ginásticas sem aparelhos (ginástica acrobática e aeróbica, por exemplo).

Como podemos constatar, fato é que existe uma diversidade de conteúdos a serem abordados pelo docente universitário que ministra a disciplina de ginástica no nível superior de ensino, ou seja, aqueles que devem preparar um futuro profissional para o amplo espectro de sua atuação.

Seja enquanto modalidade esportiva, seja enquanto sinônimo de exercício físico ou atividades relativas à recreação e lazer, para facilitar e melhor nos apoiarmos, consideraremos no transcorrer deste trabalho, a classificação proposta pela FIG, tendo em vista que este é o órgão que controla e regula as principais manifestações da ginástica em seu viés esportivo. Além disso, aquela classificação é a oficial, regulamentada e culturalmente aceita em diversas nações.

4.1 A consolidação dos cursos de Educação Física e o ensino da ginástica: licenciatura e o bacharelado

O início do século XX no Brasil é marcado pela crescente organização dos esportes em geral. Especialmente através das organizações de federações e associações (com destaque para a Associação Cristã de Moços/ACM) os esportes modernos passaram a compor o quadro de atividades de interesse geral no país (GEBARA, 1992).

Concomitante a esse movimento surgem os discursos higienistas e militaristas que, uníssonos, fortaleceram o interesse pela aplicação de exercícios físicos e esportes à população em geral.

No âmbito militar, as disciplinas ligadas à prática de exercícios físicos passaram a ser obrigatórios e, não por menos, aqueles se destacaram como os primeiros professores de Educação Física do país (MELO, 2000).

Marinho (1943) salienta que a primeira sistematização de formação profissional ocorreu, em 1902, com a fundação de uma escola de esgrima, cuja formação básica em ginástica era obrigatória. Essa proposta solidificou-se e, em 1909, surge a Escola de Educação Física da Força Policial.

No período da Primeira República, concomitante ao surgimento dos primeiros cursos superiores e das universidades,

há o desenvolvimento da ginástica e dos esportes na caserna, nas colônias de imigrantes, escolas, bem como nos clubes. Porém, como formação técnica, a ginástica/ Educação Física vai se desenvolver mesmo dentro de ordem militar e os esportes/ Educação Física nas mãos de leigos especializados e/ou ex-atletas, constituindo-se em referência básica para a história da profissão (SOUZA NETO, 1999, p.37).

Especialmente nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo e uníssonas às forças militares do exército e da marinha, algumas escolas para formação de pessoas para o trabalho com exercícios físicos são organizadas.

Melo (1996) salienta a importância de uma destas escolas: a criação do Centro Militar de Educação Física, criado em 1922, mas que passa a funcionar efetivamente em 1929, no Rio de Janeiro. Nela é formada a primeira turma diplomada por um curso oficial na área, o Curso Provisório de Educação Física, no qual não somente oficiais militares, mas

professores primários do ensino público puderam se matricular. Foi aí que se originou a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEX).

É na década de 1930, porém, que a preparação de profissionais em Educação Física no Brasil adentra o sistema de ensino superior. O curso na EsEFEX, criado em 1933, era essencialmente oferecido para militares, mas com possibilidade de matrícula para civis formarem-se monitores de exercícios físicos. Essa iniciativa também ocorreu em outros estados.

Através do tenente do exército Laurentino Bonorino, 1931, no estado do Espírito Santo, foi criado o curso especial de Educação Física para formação de normalistas especialistas que, mesmo sendo dirigido por militares, consagrou-se como primeiro curso oferecido para civis (PIRES, 2006).

Vale destacar também o Decreto n. 4.855, de 27 de janeiro de 1931, no qual o Governo do Estado de São Paulo cria um departamento de Educação Física e, posteriormente, da primeira escola civil que virá a funcionar somente no ano de 1934 e também permitiu a matrícula de civis (SOUZA NETO, 1999).

Segundo Souza Neto (1999) e Pires (2006) a formação profissional da escola de Educação Física do Estado de São Paulo dar-se-ia por duas formas: instrutor de ginástica e professor de Educação Física.

Todo esse movimento realizado no campo da Educação Física não ocorreu por acaso. É no ano de 1931, no governo provisório de Getúlio Vargas, que foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras que buscava, além do controle do ensino superior pelo governo federal, também a maior e melhor organização deste setor de ensino. Deste período, até por volta de 1945, “a Educação Física estruturou-se profissionalmente na luta pelo seu espaço na sociedade” (SOUZA NETO, 1999, p. 50). Segundo o autor, apesar de médicos, militares esportistas e intelectuais terem contribuído na ampliação do conhecimento na área, a maior propaganda da mesma ficou a cargo dos militares.

Quando a Educação Física passou a ser obrigatória nas escolas, através da Constituição de 1937, algumas reivindicações foram solicitadas à formação profissional, dentre as quais, a “exigência de um currículo mínimo para a graduação” (SOUZA NETO, 1999, p. 51).

Assim, em 1939, ocorre a regulamentação do currículo da área que, por meio do Decreto n. 1.212, estabelece diretrizes para a formação profissional na Escola Nacional de Educação Física e Desportos - ENEFD, da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O estopim para a criação do ENEFD ocorreu dois anos antes, com a criação, pelo Ministério da Educação e da Saúde (MES), da Divisão de Educação Física (DEF) através da Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Essa divisão pensou na escola como um

centro de preparação de todas as modalidades de técnicos ora reclamados pela Educação Física, ora pelos desportos. Também funcionaria como um padrão para as demais escolas do país e como um estabelecimento destinado a realizar pesquisas sobre o problema da Educação Física e dos desportos. (AMARAL et. al, 2006, p. 05)

Marinho (1952) ressalta que as principais funções atribuídas ao ENEFD eram: formar profissionais para a área da Educação Física imprimindo-lhes conhecimentos teórico-práticos, preparar técnicos nas diversas modalidades, facilitar a difusão de conhecimentos e também realizar pesquisas.

O decreto lei n. 1.212/39 definiu que o ENEFD deveria ministrar o curso superior de Educação Física; normal superior de Educação Física; Técnica Desportiva; Treinamento e massagem; Medicina da Educação Física e dos desportos. Vale destacar que os currículos dos técnicos desportivos e curso superior de Educação Física (professor) eram iguais, exceto a disciplina de Metodologia do Treinamento Desportivo (SILVA, 1983).

Influenciando todos os cursos que foram propostos posteriormente, esse currículo apresentava a disciplina de “ginástica rítmica” nos dois anos (o tempo de duração total) e, portanto, esta disciplina também aparecerá nos currículos subsequentes.

Mas, atenção,

a grande maioria das disciplinas - dentre as quais o basquetebol e o voleibol - destinavam-se a ambos os sexos e era ministrada pelo mesmo professor, mas homem não dançava, nem fazia ginástica rítmica, direito exclusivo das mulheres que, por sua vez, não jogavam futebol, nem praticavam judô. (SOUSA, 1994, p.139)

Essa diferenciação arraigou um preconceito na área e que prevalece até hoje, como veremos nos discursos dos sujeitos em relação aos conhecimentos que os alunos trazem sobre ginástica e o que ensinam na sua disciplina.

Podemos observar, no entanto, que até meados da década de 40, a influência predominantemente militar pairou sobre os cursos de formação profissional, por muitas vezes, dando continuidade ao projeto militar do país (FARIA JUNIOR, 1987; MELO, 1999).

Taffarel (1993) salienta que essa acentuada influência militar fez surgir, durante o regime militar, um grande número de cursos superiores de Educação Física. Apenas como

exemplo, no estado de São Paulo foram registradas quatro escolas superiores no ano de 1968; em 1975 constatou-se 36. Assim, podemos constatar que a Educação Física fora, então, um meio para a disseminação do poderio militar.

Com a chegada de médicos ao quadro de docentes, a partir de 1946, a escola apresentou mudanças curriculares significativas e incluiu ao currículo, disciplinas como recreação e jogos, e trouxe à tona maior cientificidade ao trabalho que estava sendo desenvolvido. Além disso, a Escola passou a “oferecer ou co-patrocinar cursos de especialização e de extensão, estágios técnico-pedagógicos e congressos científicos” (MELO, 1996, p. 46). Nesses eventos, era comum a participação de professores de todo o Brasil, o que elevou a credibilidade do ENEFD.

Destaca-se aqui a participação da Professora Erica Sauer que, na década de 50, ajudou a redefinir a disciplina ginástica rítmica por ginástica feminina moderna, no qual os gestos suaves e característicos das mulheres eram ensinados.

As disciplinas práticas ligadas aos esportes eram ministradas por homens e as ginásticas, danças e ritmo pelas mulheres, todos com menos de trinta anos, bons comunicadores, com porte atlético e em perfeita integridade física. (SOUSA, 1994).

Apesar do crescimento quantitativo do número de escolas/cursos de formação na área, a reformulação e início das discussões curriculares ocorreram, fortemente, após a LDB n. 4.024/61. No artigo 70, salienta-se que “o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma e capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação (CFE)” (BRASIL, 1961). Nesta lei, também é exigido que 1/8 da carga horária dos cursos seja destinada ao conteúdo pedagógico.

Em 17 de novembro de 1962, foi aprovado o Parecer n. 298 pelo Conselho Federal de Educação, e se estabeleceu que a formação em Educação Física tivesse um currículo mínimo, ou seja, um núcleo necessário de matérias para que não comprometesse uma adequada formação cultural e profissional.

Através do parecer n. 292, o CFE estabelece que os currículos mínimos dos cursos de licenciatura incluiriam “[...] as matérias destinadas à formação educacional, incluindo Psicologia da Educação, Adolescência e Aprendizagem, Didática, Elementos de Administração Escolar [...] e, a inovação, a introdução da Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado” (SOUZA NETO, 1999, p. 62-63).

Tojal (2005) esclarece ainda que, através desse parecer, os cursos superiores em Educação Física seriam desenvolvidos em três anos de duração mínimos e obrigatórios e constariam de: 13 disciplinas específicas e matérias pedagógicas. Para tornar-se técnico

desportivo, o profissional poderia optar por mais duas disciplinas referentes a desporto para a especialização. Para o curso exclusivo de técnica desportiva, bastava cursar doze disciplinas, sem a necessidade de inclusão de matérias pedagógicas.

No final da década, esses pareceres são retomados pela Resolução n. 69, de 6 de novembro de 1969 do CFE. Neste, é proposto o segundo modelo oficial de currículo em que os cursos de Educação Física caracterizavam-se por um bloco de disciplinas obrigatórias, subdivididas em básicas e profissionais (currículo mínimo), e ainda, cada instituição teria liberdade de complementá-lo seguindo as características e as necessidades da região em que estivesse inserida.

A finalização curricular dava-se com no mínimo três e no máximo cinco anos, totalizando média de 1.800 horas/aulas. A única disciplina que não foi aprovada para inclusão na formação, devido ao processo de ditadura militar no qual o país se encontrava, fora sociologia, apesar de haver sido apresentada pelos professores de EF como indispensável na formação educacional. (AMARAL et al, 2006)

Como exemplo, encontrávamos no currículo mínimo algumas disciplinas básicas como: biologia, anatomia, fisiologia, cinesiologia, biometria, e higiene; no currículo de disciplinas profissionais estavam: socorros de urgência, ginástica, rítmica, natação, atletismo, recreação, disciplinas do trato pedagógico e mais duas de esportes escolhidas pelo discente para o título de técnico esportivo.

Podemos observar que direta ou indiretamente, e por algumas décadas, a Educação Física acatou direcionamentos militares que influenciaram tanto o campo de estudos quanto o campo de aplicação e atuação dos futuros profissionais. Na década de 60, porém, inicia-se um movimento de emancipação e quando se nomeiam grupos de trabalho para repensar a formação acadêmica.

Segundo Souza Neto (1999), baseado no parecer CFE n. 894/69, o grupo de trabalho alertou que havia falhas na formação do professor pela falta de disciplinas pedagógicas, e, falha também na formação do técnico esportivo, pela falta de estrutura física nos cursos regulares de muitas modalidades existentes no país. Destacou-se, também que na prática, os cursos não atendiam em qualidade e quantidade o mercado de trabalho, o que facilitava que ex-atletas ocupassem o lugar de profissionais formados por uma escola superior.

Essas reflexões acerca dos cursos regulares levaram a discussões sobre a Educação Física enquanto instrumento de formação em nível superior. E, influenciadas pelos grupos de trabalho, e também pelo retorno de mestres e doutores que buscaram titulação no exterior, quatro propostas surtiram efeito (SOUZA NETO, 1999):

1. Perspectiva Esportiva: proposto inicialmente na Alemanha por Carl Diem, as escolas buscavam, pós-nazismo, repensar suas propostas, especialmente permitindo a ascensão do esporte como fenômeno das massas que viria a influenciar métodos e concepções de ensino. Então, fundou-se a Escola Superior de Esportes de Colônia, em 1947, que se pautava em quatro fundamentos: força, verdade, bondade e beleza, que, posteriormente foram organizados em pesquisa, ensino, educação e esporte. Ali, todo tipo de trabalho na área dos exercícios físicos passou a ser designado pelo termo esporte, que passou a significar área de conhecimento e referência profissional, e é assim que passou a ser desenvolvido em quase toda a Europa.
2. Perspectiva Acadêmica (disciplina acadêmica): Através de um diagnóstico realizado por James Bryant Conat - presidente da Universidade de Harvard - sobre a “Formação dos Professores na América”, constatou-se que o ensino da EF estava centrado nas habilidades motoras e capacidades físicas como único conteúdo. Assim, seu ensino não era justificado nas universidades e, portanto, poderia ser realizado apenas às escolas médias. Buscando responder a esse diagnóstico, Franklin M. Henry da Universidade da Califórnia publicou o texto “Educação Física: uma disciplina acadêmica”, em que compreende a EF como uma disciplina com corpo de conhecimento organizado e que, com a expansão de críticas de intelectuais a defendeu como uma área de conhecimento cujo objeto de estudo é o ser humano no contexto das atividades físicas. Aponta-se, também, que a formação não deveria apoiar-se em profissionais que soubessem executar algum movimento, mas, além disso, que tivesse a capacidade de ensinar estas habilidades a outras pessoas. No Brasil, aprofundada pelo Prof. Dr. Go Tani, adota-se a terminologia cinesiologia, cujas três grandes sub-áreas de investigação e aplicação seriam: biodinâmica do movimento humano, comportamento motor humano e estudos sócio culturais do movimento humano.
3. Perspectiva Motriz (Motricidade Humana): tendo como maior representante o Prof. Dr. Manuel Sérgio da Cunha, de Portugal, a forma filosófica e de fundo fenomenológico, da Motricidade Humana é apresentada para a Educação Física que ressalta, sobretudo, os conhecimentos das ciências humanas para a formação do profissional da nossa área. Com o objetivo de estudar o ser humano em movimento em busca de sua autossuperação, os conhecimentos físicos passam a expressar, fortemente, os discursos dos desejos, anseios e sentimentos do corpo que se movimenta.

4. Perspectiva Pedagógica: o corpo passa a ser o objeto de estudo e a cultura corporal, cultura de movimento e/ou cultura corporal de movimento passam a ser os pressupostos a serem seguidos, sobretudo pela influência da escola nova, psicologia humanística e construtivismo. Inicia-se aqui a discussão de uma disciplina da Educação Física orientada pela pedagogia (advento da psicomotricidade). Busca-se o perfil de um professor voltado para a aprendizagem, porém, perde-se, sobremaneira, a especificidade da própria área. Os conteúdos – ginástica, jogos, danças, esportes e lutas - ganham uma esfera mais ampla e menos técnica na escola. Em relação à formação profissional, o Prof. Dr. Alfredo Gomes de Farias Júnior defendeu esta concepção para a formação do professor generalista, ou seja, numa perspectiva humanista, com licenciatura plena em EF.

Estas propostas apontadas por Souza Neto (1999) mostram, mesmo que sucintamente, os esforços no sentido de redirecionar a área da EF e firmá-la como área teórico-científica e, portanto, merecedora de pertencer ao campo acadêmico (Universidade).

É importante apontarmos que, apesar das propostas apresentarem a boa intenção de defender a nossa área, a mesma passou a ser vista, organizada e orientada das mais diversificadas maneiras. Tal feito influenciou significativamente para o “caos epistemológico” pelo qual, até hoje, a área passa por discussão e reformulações.

Por esse motivo, na década de 80, dar-se-á o início de reflexões sobre os fins e os objetivos do esporte, e até hoje desgastantes, questionamentos sobre a formação do licenciado e do bacharel da área (SOUZA NETO, 1999, p. 84), através de encontros e seminários que ocorreram em diversos estados brasileiros.

Como resultado destes movimentos, é encaminhado o Parecer CFE n. 215 de 1987 que determinou a proposta de dois cursos para a Educação Física. Segundo Souza Neto (1999, p. 96), “a busca pelo bacharelado vai ser justificada na questão do mercado de trabalho e na ênfase à necessidade de conhecimento (científico) específico para a área”. Esse parecer dividiu o currículo em duas partes: formação geral (humanística e técnica) e aprofundamento de conhecimentos. (DARIDO & SILVA, 2002).

Essa mudança no mercado de trabalho é decorrente a partir da década de 1970, quando o Brasil passou pelas transformações sócio-econômicas que levaram a crescer diversos setores da sociedade. Ampliam-se o número de escolas particulares, clubes e associações e, por sua vez, ampliam-se as demandas por profissionais para atender estes espaços e públicos diferenciados. (BARROS, 1998)

Importante destacarmos aqui a Resolução n. 03, de 16 de junho de 1987, do CFE, que destaca outras mudanças, dentre as quais o aumento significativo de carga horária do curso para 2.880 horas/aula, com prazo mínimo de quatro anos, tanto para bacharelado quanto para a licenciatura. Amaral et al (2006, p.32) ressalta também que com esta resolução, “vivenciou-se na Educação Física uma relação pioneira de formação universitária, pois foi conferida às Instituições Superiores de Educação Física (ISEFs) total autonomia na composição curricular para a formação própria de um perfil profissional”.

Como consequência desta mudança, concordamos com Souza Neto (1999) quando esclarece que “se, por um lado, o curso ganhou em autonomia e flexibilidade, por outro, esta nova organização curricular poderia conduzir, como conduziu, à perda de um núcleo identificador do campo”.

O oferecimento de duas titulações ‘distintas’ passou a ficar camuflada na formação ‘dois em um’, melhor dizendo, “na prática, continuava a acontecer o mesmo modelo anterior à resolução 03/87, ou seja, uma licenciatura ampliada, porém, conferia os dois títulos em formação concomitante” (PIRES, 2006, p.188). Acrescentando a discussão, Tojal (2005, p.41) ressalta que

os cursos vêm oferecendo um programa de licenciatura, que chamam de licenciatura ampliada, mas que na verdade oferece dupla formação através de um mesmo projeto pedagógico, como se fosse possível, coerente, competente e mesmo ético, preparar o profissional polivalente em especialidades.

A resolução n. 5, do ano de 1987, dividiu o currículo em duas partes: uma de formação geral (humanística e técnica) e outra de aprofundamento de conhecimentos. Neste último, observou-se a tentativa de especificar os conteúdos da ginástica. Os docentes que tratavam da ginástica, impossibilitados pela grade horária em elencar as suas mais diversas formas de manifestação, passaram a tratar somente duas delas, ginástica olímpica (artística) e ginástica rítmica, especialmente pelo fato de ambas, no fim da década de 90, terem maior divulgação na mídia. Lembramos ainda que, em alguns institutos, as ginásticas aparecem como conteúdo específico obrigatório e, em outros, como eletivas.

As discussões ocorridas sobre a formação de licenciado e bacharel alcançam também a atuação deste futuro profissional, afinal, se a formação é distinta, os locais de intervenção destes profissionais também deveriam ser. Souza Neto (1999, p. 101) apresenta então que “ao bacharel fica vedada a atuação na escola, enquanto que ao licenciado **não** fica vedada a atuação em algumas áreas ‘tidas como o bacharelado’” (grifo do autor).

Assim, a autonomia proporcionada aos cursos de formação profissional, uníssono as incoerências na distinção das habilitações fez com que a maioria das IESs optasse pela “licenciatura ampliada” garantindo, assim, as duas formações, a partir de um único curso. O que fora constatado é que, na prática, a diferenciação dos cursos não ocorreu e o fato do licenciado poder atuar em qualquer campo de trabalho (especialmente escolar e não-escolar) contribuiu para isso.

Esta autonomia gerou também diferenças na elaboração dos currículos das disciplinas gímnicas. A disciplina de Ginástica Rítmica Desportiva (nome comum à época) firmou-se em quase todos os cursos como parte da área de conhecimentos técnicos e passou a ter a obrigatoriedade de serem mistas (GAIO, 1996). Este fato, mesmo que timidamente, iniciou o processo de desmistificação da modalidade como aquela exclusivamente feminina.

Ainda, pelos estudos de Barbosa (1999, p. 34) observa-se que, nesta época, na maioria das grades curriculares encontrava-se: “a ginástica (ou ginástica geral, que assume variadas características de acordo com a instituição, inclusive ginástica de academia), a GRD e a ginástica artística (ou olímpica)”.

Após o ano de 1996, ocorreram mudanças marcantes. Pautados na normativa da nova LDB, lei n. 9394/96, e após a avaliação da formação desenvolvida nos Cursos de Educação Física do país organizados e implementados sob a orientação da resolução n. 03/87, concluiu-se que as Instituições de Ensino Superior desejavam melhores orientações para as mudanças curriculares nos projetos de EF.

O número de produções científicas sobre a temática da formação profissional cresceu, consideravelmente (SOUZA & VAGO, 1997; BORGES, 1998; TAFFAREL, 1998; CASTELLANI FILHO, 1999; COSTA, 1999) e os Conbrace (Congresso Brasileiros de Ciências do Esporte), de 1997 e 1999, com seus Grupos de Trabalhos ampliaram as discussões referentes à formação profissional e ao campo de trabalho.

Os estudos de Costa (1999) demonstram que as Instituições de Ensino Superior apoiavam as mudanças para os cursos de Educação Física, mas esperavam melhores orientações para a sua efetivação.

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) publicou o parecer n.776/97 para convocar a comunidade profissional e acadêmica da área no intuito de reformular os currículos dos cursos de graduação existentes no Brasil.

Os pontos mais criticados pautavam-se na excessiva carga horária de disciplinas obrigatórias, exigência de um longo período para finalização do curso, desconsideração de

exigências de mercado de trabalho e a falta de entendimento da graduação como a etapa inicial de um processo de formação continuada (ANDRADE FILHO, 2001).

Neste sentido, a CES/CNE apontou que os currículos de graduação do país deveriam atender aos seguintes princípios (ANDRADE FILHO, 2001):

- assegurar a liberdade na composição da carga horária para a conclusão de curso e para especificação das unidades de estudo;
- incentivar sólida formação geral com variadas possibilidades de aprofundamento em cada curso;
- indicar campos de estudos para compor o currículo sem fixar conteúdos e cargas horárias;
- evitar demora na integralização de curso;
- estimular e aproveitar práticas de estudos independentes como créditos acadêmicos;
- reconhecer conhecimentos práticos provenientes do desenvolvimento de habilidades e experiências adquiridas fora da escola;
- encorajar o fortalecimento da unidade teoria e prática por meio de atividades de pesquisa, estágios, monitorias e atividades de extensão;
- prever orientações para avaliações periódicas sobre as atividades de formação.

Assim, mediante o edital n. 04/97, prorrogado para o edital n. 05/99, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESU/MEC) convocou uma Comissão de Especialistas¹¹ de Ensino em Educação Física e representantes de IES que oferecem cursos de graduação e também pós-graduação *stricto sensu* na área para assessorar a Sese/MEC na organização de diretrizes e organização dos currículos na área.

Essa comissão buscou informações para a nova orientação curricular nas orientações enviadas por 28 IES's, críticas veiculadas pelo Centro Esportivo Virtual (CEV), eventos públicos e documentos remetidos à comissão via site da Sese na Internet.

Após a análise de diversos aspectos da formação do educador físico, esta comissão fortificou a criação do bacharelado na área, entendida pelos especialistas como resposta às constantes críticas à formação do licenciado, que não atendia às demandas de atuação no mercado devido ao aumento de atividades não-escolares, especialmente no lazer e na saúde.

Na realidade, a dimensão curricular dos então cursos de licenciatura plena em Educação Física extrapolou os limites de qualificação e de habilitação do

---

¹¹ Essa comissão foi composta por Elenor Kunz (UFSC); Emerson Silami Garcia (UFMG), Helder Guerra de Resende (UGF), Iran Junqueira de Castro (UnB) e Wagner Wey Moreira (UNIMEP).

profissional que atuaria na rede escolar, nos ensinos de primeiro e segundos graus (formação do professor). Assim, os cursos passaram a desenvolver uma perspectiva própria de “licenciatura ampliada”, na tentativa de formar professores capazes de atuar no mercado de trabalho escolar e não-escolar (BRASIL, 1999, p.3).

Essas reflexões geraram também a regulamentação da profissão no ano de 1998. Sob a lei n. 9696/98 de 01 de setembro foi criado o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs).

Desde então, instaurou-se uma tensão no interior da própria área de Educação Física. Os grupos da nossa área passaram a defender uma ou outra formação, dificultando o diálogo em prol da própria área. A criação do bacharelado, com visão mais positivista do ser humano eleva o seu status científico, em detrimento da licenciatura, com as ciências de área mais humanística e com pesquisas pautadas mais no subjetivismo e nas perspectivas individuais e dos grupos.

Porém, os cursos de licenciatura ampliada perceberam o início do que chamamos de “inchaço” dos currículos, pois novas disciplinas passavam a ser incluídas para atender à ampliação do campo de atuação do profissional.

Betti (2002) esclarece que a licenciatura, enquanto generalista, fez com que o discente, durante a sua formação, aprendesse um pouco de tudo e não se especializasse em nada, quando a licenciatura deveria ser uma especialização do profissional para atuar na escola.

As licenciaturas em Educação Física têm fracassado, fundamentalmente, porque seu foco prioritário de estudo não está na pré-escola e nas escolas de educação básica, e na utilização das atividades físicas dentro delas, mas em outra parte qualquer onde o aluno possa futuramente encontrar emprego [...] (op. cit, p.249-250).

Frente à polêmica, observou-se que o licenciado não poderia mais ser visto como um generalista que poderia atuar em qualquer campo, nem aceitar o bacharel como um especialista que conseguisse atuar em todos os ramos fora do mercado não-escolar. A Comissão de Especialistas sugeriu então que

os currículos deverão garantir uma sólida formação geral e uma sólida formação em nível de aprofundamento em um campo definido de aplicação profissional. É no aprofundamento que o graduando se define pelo campo de aplicação profissional (docência na educação básica/licenciatura; ou condicionamento físico/treinamento físico; ou atividades físico-esportivas de lazer; ou gestão/administração de empreendimentos físicos-esportivos; ou esporte; ou aptidão física/saúde/qualidade de vida; ou ainda em outros possíveis campos emergentes). Essas opções de aprofundamento deverão ser

definidas pelas IES em função da qualificação do seu corpo docente, das demandas regionais de mercado, entre outros aspectos.

Uma IES poderá oferecer um ou mais tipos de aprofundamento, assim como o graduado poderá cursar quantos aprofundamentos (ou tipo de aplicação profissional) quiser, desde que curse as disciplinas diferenciadas, a prática de ensino ou estágio profissional supervisionado e faça o trabalho de conclusão de curso correspondente ao respectivo tipo de aprofundamento desejado.

No caso da IES que ofereça mais de uma opção de aprofundamento em campos definidos de aplicação profissional, deverá oferecer uma sólida formação geral (básica e específica) a título de núcleo comum.

Dessa forma, pretende-se a superação desta espécie de dicotomia entre a formação generalista ou especialista, no sentido de se criar o equilíbrio ou a justa medida para a formação básica (dimensão generalista) complementada por uma sólida formação em nível de aprofundamento no campo de intervenção de interesse (dimensão especialista) (BRASIL, 1999, p.5-6).

Assim, houve a necessidade de reestruturar e de ampliar o currículo, vindo à tona a perspectiva de dupla formação: o licenciado e o bacharel, ou seja, reconfigurar e, de certa forma, forçar uma reforma nos projetos políticos pedagógicos do Brasil como um todo, especialmente, após o ano 2001.

Destacamos aqui os pareceres do CNE/CP 009/2001 e 27/2001 e a resolução 01 de 18 de fevereiro de 2002 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena que trataram de apontar características dos cursos de licenciatura dando o prazo de dois anos para os cursos em andamento adaptarem-se às mudanças sugeridas.

Essa resolução apontou que a habilitação de professores em cursos de licenciatura ficaria restrita à atuação exclusiva nos três níveis de ensino da educação básica, independente de sua especificidade. Este fato ocasionou uma reviravolta na Educação Física, pois agora o licenciado teve o seu espaço de mercado de trabalho diminuído.

A duração e a carga horária dos cursos de licenciatura passaram a ser integralizados em três anos letivos, com no mínimo 2.800 horas seguindo as seguintes dimensões dos componentes comuns (Resolução 02/2002):

I-400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b).

Ao melhor nortear a composição curricular e o campo de atuação para os cursos de licenciatura em Educação Física, tornou-se necessário rever e caracterizar os cursos

de formação de bacharel, já que este se manteve durante algum tempo atrelado à licenciatura ampliada.

No ano de 2004, baseada no Parecer 058/2004 do CNE, estabelece-se a resolução n. 07, de 31 de março, que consolida a divisão dos cursos em licenciatura e graduação (bacharelado). Salientamos aqui que o termo graduação parece inadequado, já que a licenciatura também é um curso de graduação, mas seguindo os estudos de Amaral et al (2006, p. 32) “a denominação de graduação em Educação Física só é proposta para evitar ser confundido na Europa com curso de ensino médio”.

Este momento passa a ser marcante na área, já que se busca romper a tradição generalista de formação, que visava um profissional que atuasse em qualquer âmbito em que o educador físico fosse solicitado: escolas, clubes, academias, hospitais, *personal trainer* e etc.

Constatamos, atualmente, uma melhor organização da área e corroboramos com Betti (2006, p. 79) quando enfatiza que a Educação Física pode ser entendida como área de conhecimento, profissão e disciplina escolar da educação básica:

Como área de conhecimento, produz conhecimentos de natureza científica e filosófica em torno de seu objeto de estudo, diferentemente definido por seus teóricos: movimento humano, motricidade humana, exercício, cultura corporal ou de movimento. 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.

Nota-se a variedade de possibilidades e campos de atuação para uma mesma área, e por tal motivo, existe a necessidade de constantes discussões sobre a formação desses profissionais.

Essas mudanças, que ocorreram no final do século passado e na primeira década deste, privilegiaram, sobretudo, as discussões sobre os aspectos técnicos dos movimentos e suas articulações com os conhecimentos teóricos, especialmente os conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos, econômicos, políticos e pedagógicos.

Os estudos de Ferreira e Vilarinho Neto (1999, p. 50) enfatizam que os currículos da área apontam “sua matriz epistemológica no positivismo, que determina a fragmentação do

conhecimento, a dicotomização entre teoria e prática, privilegiando uma formação com base tecnicista”.

Especialmente nos cursos de licenciatura, o perfil do professor de Educação Física para atuar na área escolar ficou caracterizado pelas práticas técnico-esportivas em contraposição aos aspectos pedagógicos.

Barbosa (1999, p. 76) constata que a hegemonia esportiva se apresentava com a “justificativa de que as outras disciplinas que trabalham fundamentos históricos, culturais, antropológicos, psicológicos, etc., devem trabalhar essas dimensões da cultura de movimento”.

Neste sentido, as disciplinas gímnicas, caracterizadas como práticas, acabam sendo organizadas pelas premissas militares (práticas técnicas) e competitivista (prática esportivizada).

Esta situação pode influenciar a aplicação de uma modalidade ginástica de forma que inviabilize e desencoraje os alunos a praticarem a atividade (no caso das escolas), ou a trabalharem com algumas delas sem terem passado por uma experiência prévia (no caso dos cursos de formação superior).

Um detalhe: acreditamos que a experiência anterior na modalidade seja interessante, mas não é regra para que atuem na mesma posteriormente. Essa experiência deve ser ampliada com os conhecimentos táticos, técnicos, enfim, todo conhecimento construído ao longo da vida. Borges (1998) aponta ainda para que os docentes universitários privilegiem a igualdade de oportunidades entre os estudantes nas modalidades, e não enfatizem somente aqueles que passaram pela experiência da modalidade.

Essas bases legais permitiram especificar mais claramente as formações cabíveis ao profissional – licenciatura e bacharelado - o que levaram também a nortear os conteúdos das disciplinas segundo os campos de atuação.

Parece coerente, portanto, que nos cursos de licenciatura prevaleçam disciplinas relativas ao sistema escolar e entendimento da criança e do adolescente e que, nas disciplinas de cunho esportivo específico, o trato pedagógico apareça.

Frente aos conflitos, o Ministério da Educação Brasileira, junto à Secretaria de Educação Superior lançou, no ano de 2010, os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2010). Neste, os cursos foram contemplados com algumas informações para a elaboração dos futuros currículos: carga horária mínima, tempo de integralização, perfil do egresso, temas abordados na formação, ambientes de atuação e infraestrutura recomendada.

Atentemos ao perfil do egresso elencado neste documento, conforme o quadro 23:

Quadro 23 - Perfil dos Egressos dos Cursos de Educação Física

PERFIL DO EGRESSO: BACHAREL EM EF	atua no <i>planejamento</i>, prescrição, <i>supervisão</i> e <i>coordenação</i> de projetos e exercício programas de atividades físicas, recreativas e esportivas. Em sua atividade, avalia as manifestações e expressões do movimento humano, tais como: físico, ginástica, jogo, esporte, luta, artes marciais e dança. <i>Pesquisa, analisa e avalia</i> campos da prevenção, promoção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora e do rendimento físico-esportivo. <i>Planeja e gerencia</i> atividades de lazer e de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas. Em sua atividade <i>gerencia</i> o trabalho e os recursos materiais de modo compatível com as políticas públicas de saúde, primando pelos <i>princípios éticos e de segurança</i>.
PERFIL DO EGRESSO: LICENCIADO EM EF	é o professor que <i>planeja, organiza e desenvolve</i> atividades e materiais relativos à Educação Física. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Educação Física, sobre seu desenvolvimento histórico e <i>suas relações com diversas áreas</i>; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento da Educação Física em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado <i>elabora e analisa</i> materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. <i>Realiza ainda pesquisas</i> em Educação Física, <i>coordena e supervisiona</i> equipes de trabalho. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a <i>construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico</i>.

Fonte: BRASIL, 2010, p. 30/31 (*grifos nosso*)

Podemos observar nestas características, o interesse na formação de um profissional que saiba elaborar, planejar, supervisionar e coordenar projetos relacionados à área. Associadas a estas características estão implícitas as capacidades de liderança, cooperação, organização, dentre outras. O fato de também destacar-se a formação do pesquisador sugere a visão de que o profissional deve atentar-se para a busca contínua e ininterrupta pelo saber. E, por fim, a importância da ética no trabalho, sobretudo, pautando-se no respeito deste profissional para com seus alunos e/ou clientes.

Para o presente estudo, optamos nesta tese em observarmos somente os cursos de Licenciatura em Educação Física, visto que nossa experiência no âmbito deste trabalho tanto no curso superior, quanto na educação básica é maior, e poderia facilitar a análise e a discussão de nossa pesquisa como um todo.

Formar e pensar em profissionais da EF e entender a área como multidimensional e dinâmica, requer uma epistemologia complexa, na qual possamos caracterizar o ser humano enquanto sujeito vivente e a pluralidade das atividades da cultura corporal.

Betti (1992) alerta que a ação de quem atua na formação em Educação Física:

- estar baseada em um corpo teórico interdisciplinar de conhecimentos, com objetivo do estudo do ser humano em movimento;
- dar ênfase aos diversos aspectos do ensino, pois não basta saber como ensinar, é preciso saber por que ensinar, ou seja, aplicar seus conhecimentos de forma que sejam úteis para a sociedade;
- produzir novas práticas para o maior número de pessoas; e
- conscientizar que o processo de formação não termina na universidade.

Pensar em formar um profissional para atuar na escola de forma complexa não visa propor uma formação genuinamente eclética, mas conscientemente plural, que possa favorecer o entendimento da ação das propostas curriculares neste ambiente, afinal, “as pessoas formadas no isolamento disciplinar perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes necessários para a docência” (MOREIRA & NISTA-PICCOLO, 2010, p.78).

É preciso levar os licenciados à reflexão, sobretudo pela dialógica entre seus pensamentos e as percepções vividas, no intuito de vincular o ensino da Universidade e o trabalho na escola, entre a formação e a atuação, e concretizar o ver e perceber, cunhado por Morin (1986).

Deixamos claro que a proposta deste novo olhar para a atuação do docente universitário em prol da formação profissional do professor, deve associar, de maneira consistente, o contexto e o entorno com as preocupações resultantes da coerência interna da área chamada Educação Física. Essa deve, por sua vez, trabalhar os princípios de um conhecimento pertinente e de um ensino preocupado com a condição humana. O caminho a ser trilhado para isso exige (MOREIRA & NISTA-PICCOLO, 2010):

1. o enfrentamento de nossas incertezas;
2. a aprendizagem do sentir, do ver e do ouvir;
3. uma educação para nos tornarmos pessoas compreensíveis e sensíveis, ações ausentes no ensino escolar atual;
4. o encontro com o real; e
5. o estabelecimento de uma ética centrada no ser humano, entendido esse humano ao mesmo tempo como indivíduo, sociedade e espécie.

O impasse entre a licenciatura e o bacharelado na área e sua relação com a ginástica, também é motivo de preocupação entre os docentes. Percebemos nos documentos oficiais que a preocupação com o campo de atuação do futuro profissional é maior do que a abordagem que os conteúdos específicos da área deveriam tomar.

Uma das dicotomias que acaba surgindo é a relação entre treinamento e inclusão. A

nosso ver, questões relativas à inclusão (dos menos aptos, dos alunos com necessidades especiais, dos idosos), deveriam permear, também, a preocupação do ensino também no bacharel. No entanto, dois docentes apresentam que no bacharel a preocupação não é voltada para essa característica: *“a Educação Física pro licenciado a gente mostra todas as etapas de inclusão, de facilitar, utilizamos muito, eu particularmente utilizo muito os educadores, os pensadores e eu sigo muito a linha de Paulo Freire”* (D1) ou mesmo *“a ideia pro que eu passei bastante pra eles de quando vai trabalhar na escola, é que ficasse sempre nessa ginástica geral tá”* (D9). No entanto, a facilitação da aprendizagem e do ensino da modalidade da ginástica geral pode, e porque não dizer que deveria, perpassar também o curso de bacharel.

A inclusão aparece como preocupação dos docentes para que, na escola, sejam quebrados preconceitos de gênero no esporte. O docente D10 enfatiza que a ginástica é um esporte de meninos e meninas e que *“algumas modalidades, às vezes, competitivamente é só pra um sexo e pro outro não, mas na escola eles vão ter que envolver todos assim como aqui na graduação também, então é desde o início a gente fica batendo o pé contra esses preconceitos que realmente eles têm”*. Há aqui, a preocupação em quebrar barreiras culturais, como a de movimentos (como os giros transversais e em pontas de pés), ditos femininos.

As questões da ludicidade e da técnica parecem também opostas e separadas, segundo o curso preterido pelo discente, para alguns professores. O docente D1 possui uma concepção de técnica um pouco diferente da que acreditamos. Para ele, as questões técnicas só aparecem no curso de bacharel, porém, para nós, a técnica não está voltada a lógica do rendimento, de uma gestualidade extremamente codificada, mas, apoiadas em Mauss (1993, apud BORTOLETO, 2008, p. 179), uma técnica que vai *“além da eficiência mecânica, a técnica dos movimentos (técnica corporal em geral) deve permitir elaborar um movimento eficaz simbolicamente, isto é, que atenda às características de seu contexto sociocultural”*.

Está claro que não falamos de uma técnica amarrada às codificações esportivas, mas uma técnica que possibilite gestos e identifique a área da ginástica e seus inúmeros elementos. Neste ponto, corroboramos com o docente D2 que relata: *“é um grande conflito pros críticos, de uma perspectiva técnica da ginástica é, que não conseguem entender, qual a importância dessa técnica pra gestualidade da ginástica, não entende que há uma lógica da ginástica que pede que você tenha determinadas técnicas pra que você não se machuque e pra você conseguir avançar nisso, então, quando o aluno percebe isso, ele fica mais confortável pra entender que é possível trabalhar técnica, mas ao mesmo tempo uma noção crítica do conhecimento, uma noção contextualizada, porque que essa técnica varia aqui e ali, porque*

que é um conhecimento que carrega toda uma bagagem de uma visão de mundo de uma visão de corpo, quer dizer, é possível trabalhar técnica sem ser um tecnicista, assim como é possível você falar, trabalhar a ginástica sem seguir exclusivamente ao conhecimento técnico, embora ele é muito importante, esse é o grande conflito da ginástica”.

O docente D1 também acrescenta que os jogos educativos e a ludicidade permeiam apenas o programa de licenciatura. Ora, pois os bacharéis também não atuarão com iniciação esportiva, com crianças, jovens e adultos e que possuem o intuito esportivo da diversão e prazer? Portanto, não seria interessante que estes também fossem abordados também neste curso?

Identificamos que alguns professores (n=12) atuam nas disciplinas de ginástica tanto na licenciatura quanto no bacharelado dos cursos de Educação Física da Universidade. Especialmente nas ginásticas ditas “fundamentos”, “ginástica I”, é importante que o aluno compreenda a base da mesma.

Os estudos de Barbosa (1999) demonstram que a área de ginástica não estava sendo trabalhada na formação profissional em todo o seu universo e, por isso, não era adequadamente apreendida pelos alunos que se graduavam. Além disso, as disciplinas de ginástica não têm acompanhado a evolução da área ao longo dos anos. Rinaldi & Paoliello (2008, p. 229) afirmam que

os cursos de Educação Física parecem não estar possibilitando aos acadêmicos que conheçam e reflitam sobre a amplitude dos campos de atuação da ginástica, e o conhecimento que tem sido disponibilizado não é mais do que aquilo estabelecido socialmente e divulgado pela mídia.

Independente do local onde trabalhará, é preciso que o profissional conheça os fundamentos básicos da modalidade e saiba como ensiná-los (SCHIAVON & NISTA-PICCOLO, 2006). Este fato é constatado pelos docentes: *“eu acho que esse é meu maior objetivo, a gente explorar a ginástica artística para a licenciatura, e na licenciatura será de que forma? Mesmo que o aluno não vá ser ginasta, não leva jeito com a ginástica, mas eu posso, eu posso criar, com os aparelhos, com os movimentos outros tipos de brincadeiras, outros tipos de movimentos que vai enriquecer essa bagagem, da coordenação motora dessa criança.”* (D5); *“ele precisa mostrar as vivências, precisa entender os aparelhos, é importante tanto quanto qualquer outra modalidade, quando a gente vai falando disso, da importância dos elementos corporais, como trabalhar com cada um deles, eles começam a trazer e a relacionar com as suas realidades”* (D3); *“eu quero que eles entendam que a*

ginástica é só mais uma ferramenta, que obviamente eles têm que conhecer a ginástica, os fundamentos, algumas regras básicas, mas que eles possam reconhecer o esporte, que eles saibam o que daquilo que esta sendo aplicado é realmente aplicável dentro de uma aula de Educação Física” (D6).

É interessante notar que para 4 docentes, o curso superior em Educação Física não prepara para a atuação enquanto técnico de nenhuma das modalidades de ginástica. Fica claro para os docentes que o aluno deve participar de estágios na área, de extensão na universidade e realizar cursos diversos de capacitação para que possa atuar como técnico: *“a universidade no caso não é um ambiente pra você formar treinadores, formar um pessoal com uma especialidade nessa área, nessa modalidade” (D6).* É importante frisar que todos deixam claro a necessidade da formação continuada dos profissionais.

Na licenciatura, o conhecimento básico da ginástica permite realizar ótimos projetos no ambiente formal de ensino, como argumenta o docente D4: *“agora quem vai pra licenciatura eu acho que eles já saem com isso bem mastigado assim pra atuar como profissional da licenciatura”.*

Por fim, para 2 docentes independente se na licenciatura ou no bacharelado, a ginástica deve ser apontada como caminho para a melhoria da qualidade de vida da população. No caso da licenciatura, ela deve *“proporcionar vivências e estimular uma vida ativa fora do período escolar” (D9)*, fato interessante, pois Gaio et al (2010) acrescentam que criar e manter o hábito de uma educação permanente para a ginástica é um ponto essencial do ato educativo escolar e, portanto, os futuros profissionais que atuarão nesta área devem atentar-se para estes valores.

Os docentes nas Universidades devem estar atentos a estas questões de bacharel e de licenciado, mas não podemos perder de vista que a base, ou seja, os fundamentos gerais da ginástica, é tanto para um quanto para outro formando. Os professores devem ter clareza de algumas características pertinentes em cada área de atuação e permitir aos discentes momentos para refletir, pensar e organizar aulas que atendam o futuro público da melhor maneira possível.

4.2 A ginástica na escola

No Brasil, a Educação Física passou a ser obrigatória na escola, oficialmente, somente no século XIX, mais precisamente no ano de 1851, com a reforma Couto Ferraz. No

decorrer de sua implantação enquanto disciplina, recebeu influências dos Métodos Ginásticos Europeus e desenvolveu-se com objetivos higienista, militarista, pedagogista e esportivista.

Na década de 80, uníssona ao conhecimento das ciências humanas e sociais, a EF escolar passou a sistematizar abordagens pedagógicas que lucidassem finalidades, estratégias metodológicas, propostas de avaliação e conteúdos que os professores deveriam tratar em suas aulas. Em todas essas abordagens, encontramos uma diversidade de conteúdos a ser tratada na Educação Física, e, como clássicos, os esportes, jogos e brincadeiras, ritmos e danças, conhecimento sobre o corpo, lutas e ginásticas.

Não enfatizaremos o apoio ou a crítica a quaisquer uns destes momentos, mas acreditamos pertinente apontar as transições e caminhos da “ginástica”, desde o início de sua sistematização até sua consolidação enquanto conteúdo a ser abarcado pelo profissional de Educação Física na escola, apontando, inclusive, os principais discursos para sua efetiva implantação.

4.2.1 A ginástica e sua inserção nas escolas brasileiras

Como informamos anteriormente, foi após a Reforma Couto Ferraz, em 1851, que a Educação Física foi concebida como meio educacional e, portanto, adentrou as escolas. Embora a maioria da elite entendesse o caráter higiênico, eugênico e físico da mesma, houve resistência devido à associação do trabalho físico aos escravos e, portanto, alguns pais eram contrários ao envolvimento de seus filhos em atividades que não aquelas intelectuais.

Como relator da Comissão de Educação no Brasil, Rui Barbosa defendeu, em 1882, a obrigatoriedade de prática de exercícios físicos no jardim de infância, escola primária, secundária e, inclusive, nos cursos de formação profissional. Esta deveria ser ministrada em horas distintas do recreio e após as aulas. Apesar do esforço, pouco se fez para ampliar e consolidar a Educação Física (que, aliás, até os dias atuais luta por seu espaço e sua permanência na escola).

A província de Pernambuco estabeleceu esta prática na escola, no entanto, diferentes professores para de acordo com os sexos, ou seja, mestre para lecionar aos meninos e mestra para as meninas. Assim, em 1882, pautado nas premissas da ginástica sueca, Rui Barbosa defendia a ginástica em aparelhos de grande porte para meninos e aparelhos de pequeno porte e música para as meninas e a calistenia para ambos.

Instalando-se, especialmente, no sul do país, o Brasil recebeu, na primeira metade do século XIX, imigrantes alemães que formaram núcleos de ginásticas influenciados pelos ensinamentos de Jahn. Sociedades de ginástica foram criadas e ampliadas, tendo, por exemplo, a fundação, em 1888, da “União de Ginástica Alemã”, na cidade de São Paulo e, em 1892, a “Sociedade de Ginástica de Turnerbund”, na cidade de Porto Alegre. Então, em 1912, o método alemão passou a ser adotado na Escola Militar.

Com a derrota da Alemanha na I Guerra Mundial e, coincidentemente, com a chegada da missão francesa ao Brasil, em 1921, o método alemão foi substituído pelo francês através do decreto assinado pelo presidente Epitácio Pessoa.

Um adendo! Os métodos ginásticos não foram totalmente distintos para a inclusão de outros e isso também não aconteceu por todas as escolas brasileiras. Marinho (1980) detecta que dentre os 565 estabelecimentos de ensino que responderam a uma pesquisa realizada pela Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde, no ano de 1939, apresentaram que 442 estabelecimentos utilizavam-se do método francês; 37 o método sueco; 2 o método alemão; 59 métodos diversos e 25 não especificaram.

O Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, utilizou por mais de uma década (início do século XX) o método sueco nas escolas primárias e secundárias e, durante este período a ginástica fora considerada “higienista”, e contribuiu para a preservação da saúde pública através da educação.

A Força Pública do Estado de São Paulo - primeira Escola de Educação Física criada no Brasil - adotou, em 1910, o método francês como padrão e, em 1922, o Centro Militar de Educação Física, mais tarde chamada de Escola de Educação Física do Exército, propaga definitivamente o método francês, especialmente, após o ano de 1931, com o decreto-lei que o oficializa nas escolas.

A derrota dos franceses na II Guerra Mundial repercutiu no Brasil e o sistema passou a ser revisto, não apenas do ponto de vista anátomo-fisiológico, mas também psicológico. Então, também advindo da França e criado pelo *Institut National des Esports*, difunde-se a “Educação Física Desportiva Generalizada”, sobretudo pelo Prof. Augusto Listello.

Mudando o conceito dos exercícios físicos e proporcionando um aspecto mais social, especialmente através dos jogos e esportes, a Educação Física ganha o caráter “pedagógico” se volta-se para a educação da juventude em geral. No entanto, em 1964, com o Regime Militar, a ideia da ginástica/educação física “competitivista” ganha o interesse das instituições escolares, os clubes esportivos ampliam-se e o sistema de classificações e busca de vencedores se apodera dos discursos relativos à área. O intento era o de “promover o desporto

representativo capaz de trazer medalhas olímpicas para o país” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p. 30). A ideologia desta concepção estava em massificar o esporte nas escolas e clubes para gerar futuros campeões.

É nessa época também que a instituição internacional, a Associação Cristã de Moços (ACM), implantou sistemas de ginásticas dos Estados Unidos das Américas, no qual o basquetebol, voleibol e a calistenia foram incentivados. Com o passar do tempo, a ginástica foi perdendo espaço para os esportes, especialmente, aqueles com bola.

Em 1975, o Conselho da Europa, entidade de pregação educacional ligada à UNESCO lançou a “Carta europeia de desporto para todos”. Ramos (1983) indica que o lema “desporto para todos” passou a ser o grande movimento humanista do século XX e, fortalecendo-se nas bases filosófico-educativas, intensificou a prática necessária de atividades físicas para todos os indivíduos de uma população.

Observamos que no decorrer da implantação das aulas de ginástica na escola, e hoje entendida como Educação Física, surgem diferentes razões e justificativas para demonstrar as potencialidades dos exercícios físicos em geral, em vista de sua legitimação, como condição fundamental para a educação geral do indivíduo.

Não podemos deixar de elencar que nas décadas de 70 e 80 houve um avanço na difusão da ginástica no Brasil, no entanto, ela se dá no âmbito competitivo, especialmente representada pelas ginásticas artística e rítmica, o que, reforçada pela mídia, trouxe a ideia da ginástica como extremamente difícil, ousada, ou seja, “espetacularizada” (AYOUB, 2003).

Simultâneo a este movimento notava-se também a redescoberta e a revalorização da função do jogo, do movimento e do corpo no desenvolvimento psicossociocultural dos alunos, de uma maneira geral.

Especialmente nas décadas de 80 e 90 do século passado, abordagens metodológicas para o trato com a Educação Física na escola são elencados por autores influenciados pelas mais diversas ciências. Não nos cabe aqui elencar qual optaríamos para o trabalho, mas, apoiados no trabalho de Lara et al (2007), demonstrar como a ginástica é apresentada em cada uma delas, conforme o Quadro 24:

Quadro 24 - Ginástica em obras dos representantes das abordagens metodológicas da Educação Física

METODOLOGIAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	OBRAS	AUTOR (ES)	GINÁSTICA
Desenvolvimentista	Educação física escolar: fundamentos de uma	Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun, Go	É citada nas últimas séries do ensino fundamental, e também

	abordagem desenvolvimentista (1988)	Tani, José Elias de Proença	no médio e superior, integrando o nível “comunicação não-verbal” da taxionomia proposta por Anta Harrow
Construtivista	Educação de corpo inteiro (1989)	João Batista Freire	Destaca a importância de desenvolver a inteligência corporal, citando os saltos e giros como recursos (presentes em atividades gímnicas), além do manuseio de cordas, arcos, bolas e bastões.
Ensino Aberto	Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas (1991)	GTP, Celi Taffarel, Eliane Moraes, Mércia Andrade, Michelil Escobar, Vera Costa, Amauri Oliveira, Carlos Cardoso, Reiner Hildebrandt e Wenceslau Filho	Destacam a ginástica como importante conhecimento da Educação Física escolar, trazendo exemplos de como tratá-la na escola.
Crítico-Superadora	Metodologia do ensino de Educação Física (1992)	Coletivo de Autores Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Elizabeth Varjal e Micheli Escobar	Apresentam uma sistematização do campo de conhecimento da ginástica para a escola a partir de ciclos de escolarização, envolvendo formas de saltar, equilibrar, balançar e girar; formas técnicas das ginásticas sistematizadas; conhecimento técnico/artístico das ginásticas institucionalizadas e da ginástica em geral, entre outras.
Crítico-emancipatória	Transformação didático-pedagógica do esporte (2003)	Elenor Kunz	Ressalta a importância de trabalhar elementos que estão presentes na prática de atividades ginásticas, como formas de andar, saltar e correr.
Sistêmica	Educação Física e sociedade: a Educação Física nas escolas brasileiras de 1º e 2º graus (1991)	Mauro Betti	A ginástica aparece somente na abordagem histórica da Educação Física (movimentos ginásticos europeus, ginástica integrando a cultura física e outros).
Plural	Da cultura do corpo (1994)	Jocimar Daolio	Considera que o trabalho com a ginástica não deve ser direcionado para os padrões rígidos dos movimentos técnicos dessa manifestação.

Fonte: Adaptado de Lara et al (2007)

As autoras concluem que as abordagens advogam questões histórico-culturais e didáticas e não uma orientação dos conhecimentos ao longo das séries escolares, exceto a abordagem crítico-superadora. Além disso, alguns autores preferiram “mapear” a dança, a ginástica, o esporte e as lutas, enquanto outros preferiram explicar como poderiam ser

abordadas a partir de uma teoria. No entanto, a ginástica é entendida como conhecimento que deve estar presente na aula de Educação Física escolar.

Vale ressaltar que a pesquisa também acrescenta “a dificuldade de concretização de uma abordagem metodológica que dê conta de explicar “o que” e o “como” da prática pedagógica”, o que pode fazer com que os professores fiquem “carentes de uma discussão que os conduza a perceber como efetivar sua ação docente” (LARA et al, 2008, p. 167). De fato, há necessidade de se continuar a elucidar propostas em que o conteúdo é defendido e implantado na Educação Física escolar.

O governo do Estado de São Paulo lançou, em 2008, uma proposta curricular para todas as disciplinas dos níveis de Ensino Fundamental I e II, incluindo a Educação Física, com o objetivo principal de formalizar uma ação integrada e articulada para organizar melhor o sistema de ensino do estado.

Não esboçaremos aqui um estudo aprofundado sobre esta proposta, mas é interessante demonstrarmos que os conteúdos específicos foram divididos por bimestres (quatro anuais), dentre os quais foram elaborados os cadernos para o professor (com informações pertinentes sobre o tema e dicas de aulas, estratégias de ensino, vídeos e links para aprofundamentos do assunto na *internet*) e cadernos para o aluno, com exercícios, imagens e textos que subsidiavam a compreensão dos alunos sobre as temáticas apontadas.

A proposta da Educação Física pautou-se na proposta de entender seu ensino para a cultura de movimento, no qual esta era entendida como

o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e re-produzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas e etc, os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o *Se Movimentar*¹² dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros. (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: EDUCAÇÃO FÍSICA, 2008, p. 43).

O quadro 25 apresenta os apontamentos de atividades gímnicas elencada pela proposta:

Quadro 25 - A Ginástica na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008)

Ensino Fundamental I	Ciclo II 5ª série	3º bimestre	Esporte: Modalidade Individual: ginástica artística ou ginástica	Tema: principais gestos técnicos, principais regras e processo histórico

¹² O “Se”, propositalmente colocado antes do verbo, enfatiza o fato de que o sujeito (aluno) é autor dos próprios movimentos, que estão carregados de suas emoções, desejos e possibilidades, que não resultam apenas em referências externas, como as técnicas esportivas, por exemplo. Estamos nos referindo ao *movimento próprio* de cada aluno. (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: EDUCAÇÃO FÍSICA, 2008).

			rítmica	
Ensino Fundamental I	Ciclo II 6ª série	3º bimestre	Esporte: Modalidade Individual: ginástica artística ou ginástica rítmica (não contemplada no ano anterior)	Tema: principais gestos técnicos, principais regras e processo histórico
Ensino Fundamental I	Ciclo II 6ª série	3º bimestre	Ginástica: Ginástica Geral	Tema: fundamentos e gestos, processo histórico: dos métodos ginásticos clássicos à ginástica contemporânea
Ensino Fundamental I	Ciclo II 7ª série	2º bimestre	Ginástica: Práticas Contemporâneas: ginástica aeróbica, ginástica localizada e/ou outras	Tema: princípios orientadores, técnicas e exercícios
Ensino Fundamental I	Ciclo II 7ª série	3º bimestre	Ginástica: Práticas Contemporâneas: ginásticas de academia	Tema: padrões de beleza corporal, ginástica e saúde.
Ensino Médio	1ª série	2º bimestre	Esporte: Modalidade Individual: Atletismo, Ginástica Artística ou Ginástica Rítmica	Tema: A importância das técnicas e táticas no desempenho esportivo e na apreciação do espetáculo esportivo
Ensino Médio	1ª série	4º bimestre	Ginástica: Práticas Contemporâneas: ginástica aeróbica, ginástica localizada e/ou outras	Tema: princípios orientadores, técnicas e exercícios
Ensino Médio	2ª série	1º bimestre	Ginástica: Práticas Contemporâneas: ginástica aeróbica, ginástica localizada e/ou outras	Tema: Processo histórico: academias, modismos e tendências
Ensino Médio	2ª série	4º bimestre	Ginástica Alternativa: alongamento, relaxamento ou outra	Tema: princípios orientadores, técnicas e exercícios
Ensino Médio	3ª série	1º bimestre	Luta, atividade rítmica, ginástica e esporte: o ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança	Tema: ritmo vital, o ritmo como organização expressiva do movimento, tempo e acento rítmico
Ensino Médio	3ª série	2º bimestre	Corpo, Saúde e Beleza: saúde e trabalho	Tema: ginástica laboral: benefícios e controvérsias
Ensino Médio	3ª série	3º bimestre	Lazer e Trabalho: o lazer como direito do cidadão e dever do estado	Tema: lazer e ginástica nas empresas: benefícios e controvérsias
Ensino Médio	3ª série	4º bimestre	Esporte, Ginástica, Luta e Atividade Rítmica	Tema: Organização de eventos esportivos e/ou festivos (apresentações) de ginástica, luta e/ou dança

Podemos observar que há esforço para a organização e sistematização dos conteúdos que devem ser abarcados na Educação Física escolar e podemos observar um crescimento de conteúdos relativos às ginásticas apresentadas no programa FIG, especialmente na proposta do Estado de São Paulo.

Independente da proposta na qual nos apoiaremos, não podemos perder de vista que a educação física deve se apresentar como

oficina de humanidade e de humanização dos humanos, de enraizamento da liberdade, de aperfeiçoamento e aprofundamento da cidadania e da democracia. De alimentar nas comunidades desportivas a aspiração a padrões elevados de qualidade e de enriquecimento do sentido e significação das suas ações. (BENTO, 2006, p. 35)

Nos documentos oficiais podemos encontrar propostas que defendem e salientam a ginástica como conteúdo da Educação Física na escola, no entanto, resta-nos a pergunta: será que este conteúdo tem sido ministrado? O que os estudiosos dizem do ideal gímnico na escola?

Carbinatto (2008), ao analisar o conhecimento de ginástica dos alunos do quinto ano do ensino fundamental I de um colégio particular do interior de São Paulo, comprovou o desconhecimento desse conteúdo por parte dos alunos. Quando indagados sobre a ginástica, notou-se que 86,3% dos alunos conheciam a ginástica artística (ou olímpica), 50% a ginástica geral, 18% a ginástica rítmica, apenas 13 % a ginástica acrobática e as demais ginásticas do programa FIG nem apareceram nas respostas. Ao considerarmos que estes alunos já estavam no último ano de um ciclo essencial da educação, o ensino fundamental I, percebemos que o conhecimento das práticas citadas no resultado está muito próximo das atividades que são veiculadas na mídia ou que foram, segundo a autora, apresentadas na escola em eventos (como é o caso da ginástica geral).

No intuito de detectar as razões que impediam a aplicação de um dos conteúdos gímnicos, no caso o da ginástica artística, em três redes de ensino da região da cidade de Campinas, Nista-Piccolo (1988) constatou que muitos professores sentiam medo de acidentes e não sabiam como ensinar e corrigir, e até mesmo desconheciam atividades pedagógicas que auxiliassem a aplicação desse conteúdo. A autora constatou que, embora a falta de materiais e espaços surgisse, constantemente, nas respostas, a falta de conhecimento de procedimentos pedagógicos revelou-se como predominante na razão de não aplicá-la no ambiente escolar.

Infelizmente, dez anos mais tarde, os estudos de Politto (1998), que preossequiram os bjetivos daquele de Nista-Piccolo (1988), evidenciaram que o quadro mudou timidamente

apenas nas redes particulares de ensino e a maioria dos professores apontou o desconhecimento como forte razão da não aplicabilidade da ginástica artística na escola.

O levantamento feito na cidade de Maringá/PR, no qual foram entrevistados 24 professores de escolas da rede pública e privada, mostrou que, dentre os professores, 11 não aplicavam o conteúdo de ginástica devido à falta de materiais e de infraestrutura e por não se considerarem capacitados para o ensino desta disciplina. (SERON et al, 2007)

Barcellos (2008), em sua pesquisa de mestrado, constatou que os conhecimentos dos professores de Educação Física atuantes do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino da cidade de Sabará, Minas Gerais, relativos à ginástica não foi suficiente a ponto de favorecer a motivação e interesse para o ensino do conteúdo de ginástica.

No estudo, os professores deixam claro que faltaram metodologias e processos metodológicos relativos à segurança e ajuda, bem como maior contato com a vivência prática da modalidade. No entanto, a entrevistadora não argumentou se havia ou não na formação destes profissionais a possibilidade de contato com projetos de extensão, pesquisas ou estágios na área. E ainda, alguns professores não visualizavam perspectivas da implantação da ginástica no ambiente escolar e 5 (n total=13) continuavam o trabalho com o conteúdo devido às experiências corporais que a ginástica oferece aos alunos.

Em conformidade com os dados obtidos nos estudos de Nista-Piccolo (2008) e Politto (1998), Barcellos (2008) também constata que as maiores dificuldades para a aplicação do conteúdo foi superior no quesito “falta de conhecimentos e qualificação específica e suficientemente adequada (n=9)” do que os “relativos à infra-estrutura e materiais” (n = 8)’.

Carbinatto e Desidério (2010) também buscaram diagnosticar a realidade da ginástica no ambientes de 90 escolas (63 rede pública, 23 da rede privada e 4 mantenedoras) do interior de São Paulo e sul de Minas Gerais. A pesquisa apresentou diversos fatos curiosos: foram encontrados 17 termos diferentes relativos à ginástica, fruto histórico de aludir o termo a qualquer exercício físico; alguns equívocos de terminologia (no qual o mesmo professor dizia que implantava duas ginásticas diferentes, a ginástica olímpica e artística, sendo que ambas tratam da mesma modalidade), além da diversidade de termos de ginástica (17 termos diferentes; ênfase nas ginásticas artísticas e rítmicas, talvez pela maior presença destas nos currículos de formação profissional e na mídia) e constatação de que apenas 15 professores aplicavam a ginástica geral, pois a teoria e a própria FIG, que tem o intuito de tornar a ginástica massificada, a apresenta como ideal para o trabalho com grupos heterogêneos.

No entanto, apesar de todos os professores apontarem que vivenciaram a ginástica em sua formação, 25 deles não a aplicavam na escola e 42 deles apontaram dificuldades para

a sua efetiva vivência pelos escolares, dentre os quais, a falta de material foi apontada como razão primeira por 100% dos entrevistados, seguido pela falta de preparo e cursos de formação continuada.

Duarte e Luna (2010) realizaram pesquisa similar àquela citada anteriormente, porém no município de Jequié, na Bahia. Os pesquisadores entrevistaram 17 professores de 17 escolas da rede pública (municipal e estadual) no qual puderam constatar que 53% não trabalham o conteúdo ginástico e, entre aqueles que a abordam, apresentam apenas seus aspectos históricos em aulas teóricas.

Os principais argumentos dos professores que não trabalham com a ginástica são a falta de estrutura física e de material e a falta de afinidade com o conteúdo. Quando questionados se o conteúdo é importante na Educação Física escolar, 83% responderam que sim e informaram que estariam dispostos a participar de cursos de atualização e/ou capacitação sobre ginástica.

O fato é que se pensarmos na ginástica como sendo as acrobacias e os elementos veiculados na mídia, realmente a sua aplicação na escola torna-se inviável. No entanto, é preciso pensar nos fundamentos e nas explorações corporais diversas e cabíveis ao ambiente escolar, e assim, a diversidade de possibilidades torna-se infinita! O que não podemos perder de vista é a essencialidade que a constitui, e é sobre isso que trataremos no próximo tópico.

4.2.1.1 Os fundamentos gímnicos: compreender para implantar!

Realizar um movimento gímnico, independente de qual a característica da modalidade que se busca apresentar, exige capacidades coordenativas, condicionais, experiências, apoios didáticos pedagógicos, confiança, coragem, dentre outros. Como ressaltam Nunomura & Lopes (2006, p. 359), “essas exigências progridem à medida que o grau de complexidade dos movimentos aumenta”.

Nista-Piccolo (1988), Schiavon & Nista-Piccolo (2006) observaram que há um desconhecimento efetivo dos fundamentos básicos da ginástica e seus benefícios à formação do educando. Há um consenso sobre a dificuldade dos professores da educação básica em visualizarem as oportunidades de aprimoramento motor que estes fundamentos proporcionam.

No intuito de encontrar as habilidades que darão sustentação ao ensino dos mais variados movimentos da ginástica, alguns estudiosos organizaram seus conteúdos em diferentes formatos: *Padrões Básicos de Movimentos* (RUSSEL & KINSMAN, 1986);

Padrões de Movimento (SCHEMBRI, 1983); *Ações Musculares* (CARRASCO, 1982); *Ações motoras* (LEGUET, 1987); *Habilidades Temáticas* (WERNER, 1994); *Categorias de Movimento* (MALMBERG, 2003), entre outros. Estes autores podem auxiliar os profissionais na implantação e organização de aulas de ginástica. Não apresentaremos esses autores citados anteriormente, apenas aqueles que mais têm influenciado as teorias e propostas no Brasil.

Russel & Kinsman (1986), da Confederação Canadense de Ginástica, apresentam como fundamentos básicos da ginástica seis padrões básicos de movimento (PBM's), que, quando bem orientados, facilitam a aplicação dos elementos gímnicos em situações de prática (como, por exemplo, na educação física escolar): aterrissagens, posições estáticas, deslocamentos, rotações, saltos e balanços.

Quadro 26 - Síntese dos PBM propostos por Russell & Kinsman (1986)

PBM	Tipos	Princípio Mecânico
Aterrissagens	- sobre os pés; - sobre as mãos; - com rotação - sobre as costas.	Utilizar mais tempo e mais partes do corpo para absorver o momento de qualquer aterrissagem.
Posições Estáticas	- apoios; - suspensões; - equilíbrios	Relação entre o centro de gravidade (CG) e a base de apoio (BA): - quanto mais próximo do CG da BA, maior estabilidade; - O CG deve estar dentro da BA; - quanto maior a BA, maior a estabilidade; - para um corpo segmentado, a estabilidade será maior quando o CG de cada segmento estiver situado verticalmente sobre o CG do segmento imediatamente abaixo.
Deslocamentos	- sobre os pés; - em apoio; - em suspensão.	Aplicação de força interna (força muscular) para mover o CG.
Rotações	- no eixo longitudinal; - no eixo transversal; - no eixo ântero-posterior.	Para iniciar uma rotação, aplicar uma força que não passe pelo CG. Quanto mais longe a força aplicada, maior será o efeito de rotação.
Saltos	- com as duas pernas; - com uma perna - com as mãos	Aplicação de força interna ou externa para produzir um deslocamento rápido do CG. Essa força deverá ser de magnitude suficiente, na direção desejada e aplicada a um corpo rígido.
Balanços	- da suspensão; - do apoio.	Na fase ascendente, o momento será diminuído. Na fase descendente, o momento será aumentado. A retomada das mãos deverá ser realizada no topo ou ponto morto. A barra deverá ser segurada em forma de gancho.

Para os autores, ao compreender estes PBM's, o praticante pode evoluir de habilidades específicas para as mais complexas. No entanto, em 2008, Russel reorganiza os padrões apresentando-os da seguinte maneira:

1. Posições estacionárias: apoios, equilíbrios e suspensão.
2. Movimentos não estacionários: movimento linear (deslocamentos e saltos) e movimentos rotacionais (rotações e balanços).

O autor acredita que ao organizar os exercícios de ginástica seguindo os PBM's, os professores facilitarão a aprendizagem dos alunos e sua aplicação no contexto de ensino. Claro que, em conjunto com o trabalho destas habilidades, está também o preparo corporal e psicológico dos alunos. O que se propõe é desenvolver os fundamentos que irão compor todos os demais exercícios das ginásticas. No entanto, vale ressaltar que seria de primordial importância, também, o trabalho com o manejo de aparelhos, pois assim, abarcaríamos também os fundamentos que estão presentes na ginástica rítmica e ginástica geral.

Outro autor que devemos ressaltar quando da busca por uma fundamentação de ginástica na escola é Jacques Jeguet (1987). O autor verificou nas habilidades complexas de ginástica, os tipos de ações motoras em comum envolvidas. Uníssono aos fundamentos biomecânicos e divisão cronológica de fases, estas ações abordam as especificidades e possibilidades de elementos pelas suas combinações, segundo diferentes níveis de praticantes.

Figura 8 - As Ações Motoras em Ginástica (Leguet, 1987)

Para o autor, o foco deve estar sobre as ações que caracterizam o movimento e não necessariamente no equipamento. Estas ações podem ser executadas isoladamente ou em

combinações. Um exemplo clássico, a do salto mortal grupado, combina ações do saltar, girar sobre si mesmo e aterrissar.

Destaca-se também na obra de Leguet (1987), a questão do ambiente de prática da ginástica. Apesar de não direcionar para o ambiente escolar, o autor propõe diferentes dimensões que deverão ser enfatizadas pelo professor ao organizar uma aula de conteúdo gímico, nos planos afetivo, cognitivo e motor, conforme o quadro 27:

Quadro 27 - Múltiplas dimensões da atividade gímica (Apadtado de Leguet, 1987, p. 01)

Ajudar	Contribuir para o sucesso dos outros; aconselhar, proteger, dar confiança, cooperar.
Avaliar	Apreciar como espectador, observador, comentador, conhecer os critérios, não se enganar.
Organizar	Responsabilizar-se por um grupo, pelo júri, pelo material, organizar, ajustar, ser responsável, autônomo.
Agir	Entrar em ação, abordar o risco, procurar fazer cada vez mais difícil e cada vez melhor.
Criar	Procurar novas possibilidades de ação, fazer de outra forma, escolher, personalizar, ser original.
Mostrar	Produzir uma obra bela, difícil, original, que será vista e apreciada: em série.

Observamos um cuidado dos autores com os princípios que dão suporte e alicerce para o ensino de todas as outras habilidades e possibilidades da ginástica, o que demonstra que o professor que implantará a ginástica deve entendê-los para ser capaz de organizar suas aulas, exercícios e atividades que a contemplem.

Souza (1997) preocupa-se em apresentar os elementos constitutivos que podem ser encontrados em todas as ginásticas e que, portanto, devem ser enfatizados na formação dos profissionais que irão trabalhar na área, conforme a figura 9:

Figura 9 - Elementos Constitutivos da Ginástica
Fonte: Souza, 1997

Quando pensamos apenas do ponto de vista motor, os benefícios da ginástica são imensos, afinal, o praticante realiza movimentos e vivencia situações diferenciadas como em altura, voos, suspensões, rotações, inversões, interage (ou não) com objetos, materiais e pessoas que podem, por exemplo, auxiliar em situações cotidianas ou de outros esportes. (NUNOMURA & TSUKAMOTO, 2009, p. 15)

Não ignoremos também o fato de que ao trabalharmos os fundamentos, da mesma forma, é possível desenvolvimento os valores atitudinais, afinal, as aulas podem envolver a mútua ajuda ao realizar alguma habilidade e a elaboração coreográfica, a cooperação e a organização para deslocar equipamentos, compartilhar materiais, autoavaliar-se e avaliar o outro, demonstrar capacidades e habilidades, expressar sentimentos, emoções e criatividade. “Assim, os participantes desenvolvem respeito, cidadania, autoestima, autoconfiança, senso crítico, altruísmo, paciência, disciplina, entre outros aspectos essenciais para a formação da personalidade saudável e do ser humano em geral”. (NUNOMURA & TSUKAMOTO, 2009, p.15)

Schiavon (2003) realizou uma pesquisa de campo com os profissionais atuantes na rede de ensino de Campinas e região com o intuito de verificar as dificuldades encontradas na aplicação das modalidades de ginástica artística e rítmica na Educação Física. Observou-se que a maioria dos professores sabe como ensinar os movimentos básicos, mas não em

elaborar procedimentos para facilitar o aprendizado dos elementos fundamentais. Há dificuldade em refletir sobre diferentes formas de ensinar.

Portanto, o programa de ginástica na escola deve estruturar o ensino para uma base motora comum a todas as manifestações gímnicas, especialmente para ampliar o repertório de experiências e vivências, pois que “é importante compreender que os elementos corporais são expandidos e ganham especificidades de acordo com as propostas de cada manifestação ginástica”. (NUNOMURA & TSUKAMOTO, 2009, p.17)

4.2.1.2 A ginástica e valores educativos

Por estarem impregnadas de movimentos belos, artísticos e que exigem precisão, as ginásticas trazem consigo o mito de alta complexidade e, portanto, cabível somente aos mais ágeis e habilidosos. Mas, no trato na escola, o objetivo do trabalho deve ser o de proporcionar ao aluno diferentes experiências motoras, vivências e desafios, que contribuíssem, então, para a evolução motora e formação integral de qualquer criança, e auxiliem no conhecimento, no domínio e na sensação do próprio corpo, e desenvolvam suas habilidades motoras básicas e abranjam o manancial de movimentos que dispõem sua corporeidade.

Quando intentamos escrever sobre os caminhos da aplicabilidade da ginástica na escola, não podemos perder de vista quem são os indivíduos que irão praticá-la e, portanto, devemos nos preocupar com as diferenças que caracterizam cada um deles. Reconhecer os seus limites e as potencialidades faz com que o professor compreenda as dificuldades e as facilidades de cada aprendiz, e poderá podendo guiar a sua aula para atendê-los da melhor maneira possível.

É preciso que o docente discuta e relembre junto com os universitários (futuros atuantes na escola) a necessidade de resgatar o núcleo primordial da ginástica, ou seja, o divertimento, o prazer e exposição pela alegria do mostrar-se! É preciso redefinir o núcleo científico dado à ginástica no decorrer do tempo, que a tornou ordenada e disciplinada em prol da eficácia do movimento (SOARES, 1998).

A ginástica numa abordagem educacional deve diminuir a ênfase sobre a restrição de aparelhos, enfatizar uma aterrissagem para a segurança e permitir à criança uma grande exploração, das várias possibilidades criativas. (RUSSEL; NUNOMURA, 2002)

Para superar a visão da técnica esportiva e buscar enfoque comunicativo, de valorização da realidade do aluno e das experiências coletivas, Seron et al (2007) apontam

como proposta metodológica o ensino aberto, cuja metodologia foi criada pelos alemães Hildebrandt e Laging (1986) e que fora estudada e defendida pelo Grupo de Trabalho Pedagógico da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na década de 90.

Por meio de ações problematizadoras ou situações-problemas e a ação comunicativa, estimula-se a capacidade de agir do aluno, após participação crítica e criativa deste na aula.

Os estudos de Ayoub (2003) e Marcassa (2004) primam também para a discussão do rompimento da padronização técnica e à (re)significação do campo gestual dos conteúdos ginásticos.

E não é preciso encontrar propostas específicas para o conteúdo de ginástica na escola, podemos nos pautar em teorias educacionais cabíveis a quaisquer conteúdos escolares. Carbinatto e Prezzotto (2007), por exemplo, propõem que a ginástica na Educação Física infantil poderia ser aplicada por meio de histórias tradicionais através nos jogos simbólicos e no faz-de-conta. As vivências simbólicas são estratégias de ensino que tem o intuito de conduzir os alunos a vivenciarem uma história ao realizar ações motoras significativas (no caso da ginástica, dos fundamentos) e o educador atua como facilitador e mediador do processo. (MARTINS, 2002)

Um dos argumentos para a aplicação do conteúdo de ginástica na escola baseia-se em Howard Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas e que foi desenvolvido por Nista-Piccolo (2005). Ao entendermos que o ser humano é dotado de múltiplas potencialidades, o professor deve esforçar-se para identificar quais dessas potencialidades fazem com que o seu aluno aprenda os conteúdos com maior facilidade.

Gardner (apud NISTA-PICCOLO, 2005, p. 33), ressalta que a teoria “gera muitas maneiras de se oferecer uma informação, e que, se o fornecimento dessa informação ocorrer por um ponto de entrada eficiente, certamente o aluno irá se lembrar com facilidade e poderá se envolver mais com aquela aprendizagem”. Assim, há infinitas possibilidades de descrever um determinado conteúdo e, portanto, o professor não deveria utilizar sempre a mesma maneira.

E como aplicar essa ideia no ensino das ginásticas? Consideravelmente simples,

enquanto alguns alunos aprendem melhor quando alguém explica, falando sobre o movimento, outros aprendem melhor vendo, assistindo alguém fazendo aquele movimento ao vivo ou por meio de um vídeo (...) e outros fazendo, experimentando as sensações daquele movimento. (NISTA-PICCOLO, 2005, P. 34).

Gardner (1999, apud NISTA-PICCOLO, 2005), declara ainda que quando explicamos um tema novo e o tornamos familiar para o aluno, a aprendizagem fica facilitada. Por esta razão, é preciso ter claro o que o aluno sabe fazer. Além disso, “para cada exercício a ser aprendido, deve haver amplas oportunidades de criação, gerando curiosidade inicial e a manutenção do interesse naquela proposta durante todo o tempo em que se está trabalhando com aquele tema” (op.cit., p. 34).

As considerações de Gaio et al (2010) são interessantes, pois, os autores citam que a aprendizagem exige esforço e, por esta razão, o professor deve estar ciente de que, para aprender e apreender os movimentos ginásticos, os alunos deverão estar dispostos a tal e serem motivados a enfrentar o desafio. Não há melhor impulso à motivação do que a curiosidade. Assim, ao ensinar a ginástica o professor deve atentar-se para instigar a criticidade, a criatividade, o raciocínio, e ignorar a mera transmissão de informação. Mas, buscar o significado da aprendizagem!

Schiavon e Nista-Piccolo (2005), no intuito de oferecer a ginástica artística e a ginástica rítmica em um ambiente pedagógico e buscar incentivar sua aplicação no ambiente escolar, citam o exemplo do trabalho desenvolvido no projeto de extensão na UNICAMP, “Crescendo com a Ginástica”. A proposta era contribuir para o desenvolvimento integral da criança por meio de propostas lúdicas fundamentadas naquelas modalidades gímnicas. A metodologia desenvolvida no projeto pautava-se na exploração de movimentos antes que eles pudessem ser ensinados ou apresentados pelo professor.

Divididos em três momentos, a aula trazia no momento inicial a exploração temática, pautada em ações motoras básicas, e valoriza possíveis criações da criança e observa os seus conhecimentos anteriores para elaborar demais momentos.

O segundo momento é marcado pelo oferecimento de dicas ou pistas, por parte do professor, para orientar os alunos na elaboração de ações mais complexas, no sentido de desafiá-la a criar formas novas de se expressar, afinal “não há direcionamento da atividade em si, apenas um direcionamento da proposta da atividade; é dizer ‘o quê’ sem dizer ‘como’”, ou seja, o professor media a proposta (NISTA-PICCOLO, 1995, p. 117) Como bem argumentam Schiavon e Nista-Piccolo (2005, p. 115), esse tipo de método não oferece soluções prontas e, portanto

Não é um momento fácil para o aluno e nem para o professor. Os alunos precisam compreender o que estão fazendo, resolver problemas de acordo com o tema proposto com “soluções corporais”, eles precisam pensar para agir; isso auxilia a concretizar a compreensão do aluno e permite ao professor verificar qual o nível em que seu aluno se encontra.

Por fim, o terceiro momento é caracterizado pelo direcionamento das atividades para a realização de ações ainda não realizadas, mas bastante importantes para o conhecimento dos alunos, ou seja, são oferecidas orientações mais detalhadas, ou mesmo, aumenta-se a complexidade dos movimentos executados anteriormente.

Focados na modalidade, a ginástica acrobática, Merida, Nista-Piccolo e Merida (2008) destacaram que a aplicação desta na escola é altamente positiva, pois oferece possibilidades de exploração motora uníssona a criatividade, tanto na composição de figuras quanto na elaboração de pequenas coreografias. Além disso, a dependência de um aluno em relação ao outro estimula aspectos sócio-afetivos, como a cooperação e a confiança. Ao propor metodologias de aulas com situações-problemas, o professor também estimula a capacidade de resolução corporal de seus aprendizes. E, por fim, as sensações de sucesso na prática é um importante estímulo para a formação do futuro cidadão.

Nota-se que, independente da modalidade gímnica escolhida, ela não deve enfatizar a especialização, a padronização e a repetição de movimentos, mas permitir a vivência e a criatividade por parte de todos os alunos que possuam mais ou menos habilidade para tal.

É neste sentido que defendemos a Ginástica Geral como a grande representante da manifestação gímnica na escola. A GG, sem cunho competitivo e regras rígidas, permite a participação de todos, possibilita espaço de criação, intenta a liberdade gestual e valoriza as experiências individuais e coletivas (NISTA- PICCOLO, 1995). Acrescentamos que

A liberdade de expressão manifestada nas diferentes possibilidades de apresentação, oferecidas por esta modalidade, torna-se verdadeira âncora de sua aplicação nas propostas de Educação Física. Quando um praticante não possui determinada capacidade física básica, necessária para executar uma habilidade esportiva, isso se torna um fator de impedimento para a prática desse esporte. Na GG, as dificuldades encontradas não são obstáculos de uma execução, podendo haver sempre adaptações adequadas ao praticante e não à modalidade que se pratica. (VELARDI & NISTA-PICCOLO, 1996, p.78).

Definitivamente sem apresentar-se com caráter competitivo, a GG apoia-se, não somente no produto final do trabalho, geralmente em formas de coreografias, mas no processo pelo qual chegamos ao produto. Através da exploração das diversas formas de ginástica, elementos do ritmo e materiais (tradicionais, não-tradicionais, construídos) a GG visa à prática e favorece a criatividade de seus praticantes, ou seja,

[...] uma manifestação da cultura corporal que reúne as diferentes interpretações da ginástica (natural, construída, artística, rítmica, aeróbica,

dentre outras) integrando-as com outras formas de expressão corporal (dança, folclore, jogos, teatro, mímica, etc), de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social e contribuindo para o aumento social entre os participantes (SOUZA, 1997, p. 45).

Enquanto elemento da cultura corporal, a função educacional da GG é assumida quando o foco principal de seu trabalho é a formação de indivíduos críticos, o despertar do interesse pessoal pela prática de atividade física, a diversão e a criatividade (PARRA-RINALDI; PAOLIELLO, 2008). Assim, a GG é coadjuvante da educação física escolar, em prol da promoção da saúde e da formação humana em superação ao desenvolvimento de habilidades atléticas ou recreacionistas (GAIO et al, 2010).

A passividade corporal por tanto tempo elencada pela Educação Física escolar, supera-se quando as metodologias de ginástica geral, que aliam cientificidade à subjetividade, redefinem valores do fenômeno esportivo no campo educativo.

A enormidade de regras preestabelecidas, a intenção classificatória, a especialização, as comparações formais e, portanto, que limitam o número de participantes, abrem espaço para a comparação informal, a intenção do prazer e a abrangência de praticantes (AYOUB, 2003).

Roble (2010) apresenta dois mapas conceituais que nos ajudam a entender as principais diferenças entre a Ginástica de Competição e a Ginástica Geral. Para o autor, no primeiro caso, a disposição energética é para vencer, a disposição técnica incrementa as condições materiais, e portanto, elitiza a participação. Na GG, a disposição energética é para a beleza, a disposição técnica visa à sedução, e portanto, pluraliza a participação.

Ao refletir sobre as causas complexas (não lineares) da GG e pensando-a como uma expressão da contemporaneidade, Roble (2010) defende que o resultado buscado na GG se antepõe às outras formas de poder constituídas na ginástica no qual as energias estão dispostas claramente no jogo de poder da vontade de vencer. A figura X, proposta pelo autor apresenta o jogo de poder comparativo entre ambas:

Figura 10 - Mapas Conceituais da semelhança/diferença entre as ginásticas de competição e a ginástica geral.
Fonte: Roble, 2010, p. 34.

O autor apresenta, então, que o valor intrínseco da primeira dinâmica é o da configuração do poder como elitização. Na segunda, sobretudo devido ao caráter coreográfico do produto de sua proposta, observamos a vontade de beleza, da apreciação do belo que, com o êxito, garante a sedução. Importante ressaltar que: as dinâmicas são diferentes e não antagônicas, sendo a maior diferença o fato de que

na ginástica de competição, o incremento das condições materiais conduz a um processo de elitização que remete o indivíduo a esferas cada vez mais restritas do fenômeno. Já na Ginástica Geral, uma vez que sua execução técnica conduziu à sedução, espera-se não uma restrição do número, mas ao contrário, uma ampliação (ROBLE, 2010, p. 35).

Por esta razão corroboramos com Gallardo (2008, p. 64) que define a ginástica geral como sendo o espaço de vivência de valores humanos que possibilita a apropriação dos elementos da cultura corporal que são considerados relevantes pelo grupo social, com o

objetivo de aumentar os recursos motores que permitam interagir da melhor forma com as pessoas que fazem parte da comunidade à qual o participante pertence.

A seguir, pautados nos estudos de Toledo, Tsukamoto & Gouveia (2009), propomos alguns fundamentos que devem ser elencados durante todo o processo metodológico de aulas propostas na GG:

1. Base Gímica: o professor deverá objetivar o ensino de alguma habilidade gímica, não perdendo, desta forma, o foco.
2. Criatividade: explorar a criatividade por meio de diferentes materiais, composições coreográficas, escolhas de tema/música nas aulas.
3. Inserção de elementos da cultura: fazer releitura de jogos, brincadeiras, danças e outros elementos da cultura corporal de movimento.
4. Formação humana: incluir todos os participantes, cooperativismo, “o respeito às normas e leis do grupo e da sociedade como um todo, o espírito crítico, a honradez, a afetividade, a liberdade, a disponibilidade para estar a serviço do grupo e não o grupo ao seu serviço, entre outros” (SOUZA, 1997, p.86).
5. Prazer pela prática: trazer os aspectos lúdicos, e envolver o maior número de participantes, sem exigências sociais, esportivas, etc.

Uma das propostas mais citadas para o trato da GG é a do Grupo Ginástico Unicamp (GGU). Criado em 1989, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pela parceria das Prof^{as}. Dr^{as}. Elizabeth Paoliello e Vilma Leni Nista-Piccolo, o grupo integrou, inicialmente, os conhecimentos de ginástica artística, rítmica e da dança com o objetivo de elaborar uma coreografia para participação na VI Gimnasiada Americana, em Buenos Aires, Argentina.

Com a colaboração do Prof. Dr. Jorge Pérez Gallardo, o grupo ampliou as possibilidades gímicas, pois passou a utilizar, além dos materiais tradicionais, os materiais não-tradicionais como bambus, câmaras de pneus, caixas de refrigerantes, bandas elásticas, panos, chocalhos, galão, sacos plásticos, materiais estes que possibilitassem a exploração de movimentos corporais gímicos.

Assim, para desenvolver atividades fidedignas à concepção do GGU, os procedimentos pedagógicos devem incentivar e valorizar o indivíduo em prol do grupo, a liberdade na utilização dos conteúdos da cultura corporal, o prazer e a ludicidade, e permitir o trabalho cooperativo, o companheirismo e estimular à autossuperação e a criatividade.

Os valores abarcados pela GG e a proposta metodológica do Grupo Ginástico Unicamp abraçam as intenções que a Comissão Internacional sobre Educação para o Século

XXI, patrocinados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1999), apontam como os quatro grandes pilares que deveriam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem. E que, portanto, deveria ser considerada em quaisquer instâncias e níveis educativos, como fora apontado anteriormente:: Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer; Aprender a Viver em Conjunto; Aprender a Ser. Autores como Rodrigues & Mattos Junior (2010) e Carbinatto (2011) também debatem sobre essa relação.

Para Ayoub (2003, p. 228), implantar a GG na escola significa

estudar, vivenciar, conhecer, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar, apreender as inúmeras interpretações da ginástica para, com base nesse aprendizado, buscar novos significados e criar novas possibilidades de expressão gímnica (...). Considerando ainda, as características fundamentais da GG, podemos afirmar que a ginástica traz consigo a possibilidade de realizarmos uma reconstrução da ginástica na Educação Física escolar numa perspectiva de “confronto” e síntese, e também, numa perspectiva lúdica, criativa e participativa.

Apesar de evidências e estudos mostrarem a importância da prática da GG nas escolas, o estudo de Silveira e Sacchet (2010), detecta que na prática, a GG está longe de ser enfatizada. As autoras entrevistaram 10 professores que atuam nas séries iniciais da rede municipal de ensino da cidade de Bento Gonçalves/RS, e concluíram que os professores conhecem muito pouco dessa modalidade e de sua aplicabilidade na escola. O fato é resultado do desconhecimento vem desde a formação acadêmica como da falta de educação continuada sobre o conteúdo no ambiente escolar.

Embora muitos autores ainda utilizem o termo “Ginástica Geral”, convém ressaltar que, no final de 2006, a FIG publicou um comunicado da mudança de nome da GG para “Ginástica para Todos” (GPT). Sobre esse assunto, corroboramos com Roble (2010, p. 26) de que

se a Ginástica Geral traz consigo a ideia de que todo e qualquer movimento da ginástica pode ser utilizado para os propósitos da modalidade (aumento de poder), o termo Ginástica para Todos, evidentemente, aponta que as outras ginásticas (as competitivas) são apenas para alguns (os mais capazes). Se todo e qualquer um faz ‘Ginástica para Todos’ é por que ela não tem especificidade, técnica ou êxito (perda de poder). (...). Em suma, a prática da ginástica é tão política quanto lúdica ou técnica.”

É preciso que na escola apresentemos

Uma ginástica que esteja aberta aos ensinamentos multifacetados da cultura corporal, que aprenda com a ousadia-prudente dos funâmbulos e com a prudência-ousada do ginasta, com a flexibilidade-firme da contorcionista e

com a firmeza-flexível da ginasta, com o riso-sério do palhaço e a seriedade-risonha do técnico esportivo... (...). Enfim, uma ginástica que crie espaço para o componente lúdico da cultura corporal, redescobrando o prazer, a inteireza, e a técnica-arte da linguagem corporal (AYOUB, 2003, p. 39).

Ensinar a ginástica é tão desafiante como ensinar qualquer outro conteúdo: “O desafio pedagógico com o qual o professor se depara é exatamente descobrir qual o ponto de entrada mais promissor para seus alunos chegarem a determinada compreensão” (NISTA-PICCOLO, 2005, p. 34). No entanto, nos fica o questionamento: será que a atuação dos docentes nos cursos de formação profissional de licenciatura em Educação Física, está atenta a esse fato?

No presente estudo, não apontaremos os conteúdos específicos de cada professor dentro da disciplina, mas algumas características gerais apontadas pelos docentes como aquelas importantes para os licenciados na área.

1. Conhecimentos que os alunos trazem: nesta categoria encontramos alguns subitens, explicitados no quadro 28 a seguir.

Quadro 28 - Categorias encontradas nos discursos sobre os conhecimentos de ginástica trazidos pelos alunos à Universidade.

A. Nulo ou Pouco	D2, D4, D5, D8, D11, D12, D13, D14
B. Mídia	D2, D4, D6, D7, D10, D13
C. Preconceitos	D2, D6, D8, D12, D13
D. Academia	D8, D12, D13
C. Circo	D10

Diferentemente do que foi apresentado nas demais seções, faremos a análise da categoria em conjunto, pois as mesmas se sobrepõem nos discursos dos docentes. O docente D2 deixa claro essa questão: *“a maioria dos alunos que chegam aqui chegam quase sem conhecimento nenhum, o, a aproximação maior que eles têm da ginástica é da televisão, ou seja, quase nada, e quando tem é uma área da ginástica muito distante da grande maioria das pessoas que é o esporte de alto rendimento, então, ser docente de ginástica hoje significa quase que alfabetizar os alunos do ponto de vista da ginástica, letramento básico, por um lado é triste porque se supõe que o ensino superior é um espaço de aperfeiçoamento, ou é, de aprofundar conhecimentos básicos, abandonar o senso comum pra encontrar o strict sensu do conhecimento, e nesse caso a gente não faz isso, nós estamos construindo o senso comum e rezando pra que os alunos abandonem o senso comum depois de muitos anos de trabalho, lógico que aqueles que realmente querem trabalhar com ginástica, mas é a realidade que a*

gente tem hoje, esses alunos não vivenciaram a ginástica nem um pouco, então eles chegam na universidade e nós fazemos letramento corporal em ginástica, o que é, um desafio interessante, mas no fundo nós estamos trabalhando com adultos, com corpo construído, com uma série de valores, atitudes, preconceitos constituídos, então aí a ginástica significa, às vezes, lutar contra tudo e contra todos, pra lutar contra um corpo que já foi construído num determinado modelo” (...) “e ginasticamente falando tem que ensinar eles a escrever, posturas básicas, as vezes até como correr, tem que ensinar, não sabem como correr, não tem coordenação entre as pernas e os braços pra conseguir correr, portanto ele não consegue fazer nada. E um fazer não entendendo que a universidade tem que ensinar eles a fazerem, não, vivenciarem pra poder refletirem e no futuro ensinarem. Acho que é essa ideia, a faculdade precisa dar essa experiência prática pra eles somarem uma série de informações, refletirem sobre elas, pra poderem construir a pedagogia que irão usar no futuro”.

Os preconceitos apresentados pela ginástica ultrapassam as questões da altura e de gênero; é altamente técnica; perigosa e inviável para a maioria das pessoas. O fato de chegarem aos professores de forma distorcida e estes apresentarem pouca ou nenhuma experiência prática da modalidade leva-os a não alimentar grandes expectativas em relação aos seus discentes, ou seja, que saiam como grandes entendedores da ginástica, pois não terão acúmulo ou mesmo tempo de maturidade sobre a área. Esse assunto é bem demonstrado pelo docente D7 e D12, respectivamente: *“é daquilo que mais marca né, é da imagem, você imagina, uma pessoa leiga, ela tá assistindo um, a televisão, aí aparece lá a ginasta fazendo uma largada e retomada na paralela assimétrica, daí aparece um twist carpado no solo, óbvio que na cabeça dela aquilo ali é perigoso, tá correto? Aí ela vê as campeãs, que aparece lá, baixinhas, todas baixinhas, ela não tem o conhecimento pra avaliar aquilo lá, ela fala assim ‘poxa, todas são baixinhas? Por quê?’, então pra eles é porque o esporte provoca isso, então isso vai gerando comentários e acaba chegando no senso comum; se eu estou dentro do programa da ginástica rítmica, ‘ai, tem que usar fitinha?’, eles tem uma ideia meio receosa, o que que a gente vai fazer?, né? (...) a gente vai conseguindo refazendo, tirando isso aí, eles sempre fazem uma pressão, uma piadinha, né, relacionada à opção sexual de ginasta”.*

O conhecimento da mídia (D4) supera aquele adquirido nas aulas de Educação Física escolar sobre a ginástica, pois mesmo após 11 anos na escola, muitos não tiveram qualquer informação ou vivência deste conteúdo.

Alguns alunos possuem o conhecimento anterior de experiência vivenciada em academias (ginástica localizada, step, musculação), que não se relacionam, diretamente, às

ginásticas que estão presentes no programa da FIG e outros ao circo, e que apresenta diversos elementos similares às modalidades competitivas.

É importante destacar que o conhecimento nulo não é voltado apenas aos conhecimentos específicos das ginásticas, mas também ao conhecimento corporal desse aluno: *“os alunos chegam pra gente e não sabem cabeça, ombro, joelho e pé, mas chega aqui que já é nível universitário, eu fico decepcionado de ver assim, de constatar, na verdade, que os alunos chegam pra gente com muita dúvida sobre as questões do corpo”* (D11).

O docente universitário deve, ainda, explicitar a diferença entre modalidades consideradas sinônimos pelos discentes, tais quais: *“não entendem muito a diferença entre ginástica rítmica e ginástica artística, muitos não sabem que a acrobática existe, ou sabe que existe, mas pensam que é só coisa de circo, então eles chegam com uma ideia meio embaralhada do que é a ginástica”* (D12).

2. A função da ginástica: neste item identificamos que o papel da ginástica é o de transformar a vida das pessoas, formar a personalidade e melhorar o acervo motor.

Dois docentes acreditam que seja qual for a modalidade de ginástica, a partir do momento em que a pessoa adquire o hábito saudável de praticá-la, isso irá transformar a vida dela (D1; D8). Acreditamos que esta mudança possa ocorrer com qualquer outra modalidade esportiva e de exercício físico, mas concordamos que a frequência poderia mudar a vida das pessoas, afinal, os ganhos fisiológicos, psicológicos e sociais de uma prática saudável são óbvios.

A transformação de vida das pessoas também está ligada à formação da personalidade (n=2), como apresentado pelo docente D2: *“eu acho que tem essa questão também de colaborar no desenvolvimento deles, de influenciar na autoestima”,* ou ainda, *“a ginástica traz, essa questão da autossuperação, de passar por cima desses medos que a gente tem, isso pra criança, bem encaminhado, nossa, é fantástico pro desenvolvimento da autoestima dela, nossa eu não sabia fazer estrelinha, agora eu tô fazendo estrelinha e mostra pra todo mundo”* (D6).

O fato de a ginástica apresentar posições corporais diferenciadas, bem como trabalhar com a maioria das habilidades e capacidades motoras, faz com que a sua função de melhorar o acervo motor seja elencada também pelos docentes (D6).

3. A construção do conhecimento gímico: se as teorias educacionais mais atuais defendem que a educação deve ser vista como momento de alteridade, ou seja, como

construção e produção de conhecimento, torna-se primordial que o professor seja mestre, que saiba aprender com os mais novos e torná-los sujeitos efetivos das transformações do mundo, e não seja apenas um espectador das mudanças do mundo. É preciso que o discente tenha consciência de suas possibilidades e limitações, mas também das possibilidades (inovações) e limitações do conhecimento (FAZENDA, 1994).

Nos discursos, a construção do conhecimento gímico está sobreposto ao conhecimento que os alunos trazem sobre a modalidade: nulo ou muito pouco, e por isso este motivo, apresentá-las aos discentes torna-se o primeiro ponto da construção deste conhecimento, ora ignorado: *“nossa cultura corporal, ou aquelas práticas que compõem o seu repertório próprio, do povo brasileiro, das pessoas que frequentam as minhas aulas, não incluem a ginástica, então temos que fazer com que eles entendam que a ginástica também pode fazer parte dessas práticas, ela só não é porque socialmente eles não tiveram oportunidade”* (D2). É por este motivo que a área é tão carente de grandes inovações em suas pesquisas, o conhecimento está ainda no plano da base, dos fundamentos, para se apresentar, mais tardiamente, como diferente e inovador.

A construção do conhecimento da ginástica acontece, também, através da análise de suas codificações no alto rendimento e de sua organização mais aplicável ao ambiente em que se trabalha, como por exemplo, adaptações no código de pontuação para um ambiente de massificação (campeonato escolar).

O docente D7 alerta para o fato dos discentes receberem os conceitos que prevalecem no senso comum e veiculados pela mídia e que, portanto, devem esclarecê-los, construindo com o aluno os argumentos e compreensão científica da modalidade.

4. Os conteúdos da área: no decorrer das entrevistas, pudemos constatar um conjunto de conteúdos que são abarcados pelos docentes, e que estão apresentados no quadro 29, a seguir.

Quadro 29 - Conteúdos apontados como pertinentes a serem trabalhados na Universidade

A. Fundamentos Gerais	- elementos corporais: D2; D4; D5; D6; D7; D9; D10; D12; D13; D14 - história: D1; D2; D4; D5; D6; D7; D10; D11; D13; D14 - arbitragem: D4; D5; D6; D7; D10 - aspectos pedagógicos: D4; D5; D6; D7; D10; D12; D13 - materiais/ aparelhos: D4; D5; D7 - descrição de exercícios: D1; D3; D6; D13
B. Discussão de preconceitos	D2; D4; D5; D6; D7; D11
C. Tendências gerais	D1; D6; D7

A. Fundamentos Gerais

Os docentes elencam como fundamentos gerais os elementos corporais. Ressaltamos que a maioria destes apontou nome de elementos, tais como rolamentos, estrelas, reversão, parada de mãos, mas não necessariamente, os fundamentos da modalidade: *“eu foco, cambalhota, estrela, parada de mãos, ponte, rodante, flic”* (D5); *“exercícios principais de solo, do salto, dos saltos principais, como eu ensino bem o salto afastado, um salto reversão, ou iba, né?”* (D7); *“giros, saltos, rolamentos”* (D9).

Apenas 1 dos docentes elencou a preocupação em apresentar a lógica dos elementos aos alunos, para que estes compreendam as sutilezas corporais da modalidade: *“o rolamento a frente da ginástica, é uma ação básica da ginástica que está em todos os manuais técnicos, o rolamento à frente é um movimento que, por lógica, deve gerar uma rotação no eixo transversal, mas que gere muita energia, muita força e muita aceleração longitudinalmente, ele é à frente (...) todo esse arcabouço de conhecimento que a gente chama de técnica, tem uma lógica, se eu entender essa lógica, eu vou ser capaz de ensinar, qualquer movimento de ginástica dentre os quatro ou cinco mil movimentos de ginástica que são conhecidas dentro da ginástica”* (D2).

Podemos perceber que este docente não se atenta para os elementos específicos, mas para os fundamentos da modalidade, como apresentamos anteriormente.

Quanto ao histórico da modalidade, a maioria dos docentes apresenta as relações entre a história da ginástica e da área da Educação Física, os métodos ginásticos, a consolidação da modalidade específica (geralmente ginástica artística ou rítmica) e apresenta filmes e/ou artigos dos ícones da modalidade (Nádia Comanetti, por exemplo).

Três docentes ressaltam a importância de os alunos compreenderem o núcleo primordial da ginástica e sua relação com a estética e a apresentação. Todos os docentes evidenciam, no momento histórico, o universo da ginástica e todas as suas modalidades possíveis.

Apenas 5 docentes preocupam-se em apresentar a arbitragem para seus alunos. É importante salientarmos que 4 deles também recebem alunos do bacharelado e, portanto, compreender a regra torna-se quase que fundamental. Um dos docentes, que atua com a disciplina apenas na licenciatura, argumenta que é interessante que o aluno compreenda a arbitragem para conhecer como ocorre o processo de construção da nota e o resultado final. Assim, ao assistir uma competição ou ser questionado sobre, que saiba elencar questões básicas desse processo de avaliação.

Os aspectos pedagógicos, como já apresentados anteriormente, também em outras análises (estratégias metodológicas e avaliação), dizem respeito à compreensão de educativos e ajuda manual e segurança, afinal *“quem não sabe ajudar na GA não vai dar aula de GA, é preciso saber dar segurança, pra não ter medo de machucar e se sentir a vontade pra poder ensinar então isso é uma coisa que eu friso muito. Em nenhum momento é, avalio execução de forma alguma, mas as aulas práticas são minha principal estratégia de ensino, então assim valorizo muito isso, pontuo isso nas minhas avaliações, mas não avaliando a execução e sim a participação deles”* (D4).

Estas questões perpassam também a superação do aluno na própria aula da universidade e o ganho de confiança para trabalhar na área: *“‘mas professor eu morro de medo de rolar’, eu falo ‘não, vem cá...’, tem todo o processo pedagógico, não é só chegar e rolar, então quando o aluno vem e faz, ele vai pra casa meio, é impressionante, ele sai ‘ai professor que legal! Eu tô sabendo, tô fazendo!’ , ele que é adulto e tá vivenciando isso ele vai, poxa, saber que a criança tá gostando, a importância disso. É fantástico”* (D6); *“as condições seriam ter as progressões pedagógicas dos exercícios básicos e ter confiança, né, ter confiança de que, ele fazendo daquela forma e ele se aprimorando, buscando formação, ele vai poder ensinar isso e com segurança”* (D7).

O caso é exemplificado pelo docente D5, quando do *feedback* de um aluno na vivência de estágio em uma escola: *“depois eles falam, ‘nossa, a escola não tinha nada e aí a professora me pediu, ficou com medo, lá (na faculdade) você tem GA? Você pode dar a GA?’ (...) então eles estão conseguindo ‘se virar’, que eu acho que é a grande sacada, conseguir adaptar, aplicar, ou transformar, ou passar alguns elementos corporais, algumas coisas da GA, né, com, para as crianças, e as crianças amaram, amaram”*.

Para os docentes D10 e D13, é preciso ter clareza que o aluno deve aprender o processo pedagógico para saber ensinar e transmitir esse conhecimento aos seus futuros alunos e não somente executá-lo.

A questão dos aparelhos é apresentada pelos docentes, e somente um deles apresenta a importância de “quebrar” a ideia de que só podemos praticar a ginástica se tivermos os aparelhos tradicionais. Os docentes D4 e D12 são os únicos que deixam claro a discussão sobre materiais aplicáveis, adaptáveis ou construídos para o ambiente da escola, e os demais se preocupam em apresentar os materiais para que os alunos identifiquem e compreendam as características básicas dos mesmos.

Aprender a descrever os exercícios físicos é o foco dos conteúdos para quatro docentes, e estes entendem que seja importante que os discentes identifiquem o

posicionamento dos segmentos corporais, a musculatura que está sendo trabalhada e as articulações envolvidas e que essa tarefa faz com que o discente aprenda a reconhecer posições corporais e terminologias da área.

B. Discussão de Preconceitos

Inicialmente, os professores precisam perceber que a ginástica que apresentarão é aquela possível a todas as pessoas e, só então, será possível quebrar o preconceito da área de que a ginástica é *“extremamente distante da possibilidade deles”* (D2) e *“desmitificar qualquer visão elitista ou espetacularizada da ginástica”* (D4).

Os discursos veiculados na mídia também devem ser trabalhados em sala de aula, bem como as *“questões fisiológicas que envolvem a ginástica, principalmente os mitos, a questão da estatura, então, ele conhecer isso, os artigos, o que ele deve ler, quando vem ‘olha, minha filha quer fazer ginástica, mas eu acho que a ginástica vai deixar ela baixinha, né, vai prejudicar o crescimento dela, e aí, o que eu faço?’ Então ele tem que tá preparado pra isso, pra saber o que significa maturação biológica”* (D7).

C. Tendências Gerais

Três docentes apresentam nas disciplinas o que eles consideram as tendências gerais da ginástica. No entanto, o foco é voltado para os métodos de treinamento, a relação entre tecnologias e treinamento, as mudanças ocorridas em campeonatos mundiais e pan-americanos e, por fim, as novidades de aulas em academia. Nenhum deles apresentou questões que seriam mais eficazes para os alunos de licenciatura.

Um dos docentes apresentou a GG como tendência de trabalho da ginástica nas aulas de educação física escolar, e mais precisamente, o trabalho do Grupo Ginástico Unicamp (GGU). Destacamos que outros docentes apresentam a GG como aquela ginástica essencial no trabalho dentro do ambiente formal de ensino, mas apenas 1 docente caracteriza o trabalho deste grupo como primordial para o trato da modalidade.

Gostaríamos de descrever também alguns equívocos nas informações e até na atuação do docente quanto ao conhecimento de ginástica. Um deles diz respeito à luta da ginástica para superar os preconceitos de gênero na modalidade. O docente D1 esclarece que *“no específico, de implementos de materiais, aí sim, é que a diferença é gritante, principalmente na ginástica artística, porque há uma diferença na ginástica para homens e mulheres, em termos de aparelhos, em termos de postura, em termos de posição, então há, como eu trabalho com uma professora, com uma mulher então a gente acaba em determinado*

momento, dividindo as turmas, eu fico com os meninos, ela fica com as meninas, no sentido de utilização de aparelhos” (D1). Notamos que os alunos não terão acesso a todos os conhecimentos e o mesmo impõe a divisão de sexo para o acesso a determinados conhecimentos da área.

O mesmo docente também acredita que a ginástica de academia deveria ser tratada dentro da escola, pois, atualmente, existem vários projetos de inclusão da modalidade nos colégios, especialmente no sentido de substituir a aula formal de Educação Física escolar. Não corroboramos com esta ideia, pois sabemos que a Educação Física escolar não é responsável somente pela prática, mas pelas discussões críticas e científicas da área e pelo maior número possível de possibilidades, seja a dança, os esportes, as lutas, as ginásticas, dentre outros. Ao apoiar que a aula seja substituída por sessões de academia, entendemos que será uma grande perda, tanto para o ensino como para os estudantes.

O docente D9 argumentou que procura disfarçar termos da ginástica, pois os mesmos estão imbricados de preconceitos. Nosso ponto de vista é o de que, ao invés de disfarçar, o docente deveria argumentar, discutir e justamente mudar concepções impostas pela cultura e que se equivocam das teorias da área: *“se eu falar ‘vocês vão fazer ginástica artística’ eles vão falar ‘mais ginástica artística eu não gosto’, então eles fazem os exercícios básicos, fazem lá os rolamentos, os saltos toda essa parte de movimentos básicos da ginástica sem tá explícito pra eles, olha, ‘nós estamos tendo uma aula de ginástica artística agora?’ mas ‘ah isso aí é coisa de menina’ e o grupo é essencialmente de meninos né? Então você consegue fazer esse desenvolvimento das habilidades motoras é... Sem deixar explícito pra eles, o que de cada atividade”.*

E, por fim, o docente D11 faz alusão à modalidade de ginástica rítmica com o termo antigo, ou seja, ginástica rítmica desportiva. Entendemos que esta falha possa ter ocorrido devido a um hábito incorporado, no entanto, é preciso que o docente fique atento à linguagem que utiliza quando está no ambiente de sala de aula. O referido docente também aponta a modalidade citada como *“estritamente feminina”*, mas quando é comum observarmos, inclusive, campeonatos mundiais do gênero masculino (com mudança de materiais e regras), mas que não deixa de ser GR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É necessário um espírito já muito evoluído para não
rejeitar desprezível o que não se compreende!”
(Pierre Delattre, 1981)

Reconhecer a complexidade do conhecimento e da prática docente significa aceitar que a educação, como fenômeno social, é uma rede aberta. Intervir como planejadores e mediadores deste fenômeno em prol da formação de um cidadão crítico e criativo para a sociedade é o grande desafio como educadores!

Embora o presente estudo tenha tratado da atuação dos docentes na formação de professores da educação básica e, em respeito, aos conhecimentos gímnicos, compreendemos a necessidade de um comprometimento global e, inclusive, da importância de todas as disciplinas convergirem em consonância com uma atuação docente direcionada para a formação crítica, criativa e transdisciplinar.

A docência é transformada em ação através de pessoas, ou seja, os docentes são pessoas culturalmente situadas, com aspirações e representações da realidade que definem suas expectativas e possibilidades. São portadores de saberes que precisam ser levados em conta e, se necessário, ressignificados. Além disso, estes são marcados por uma história de formação que os fazem reproduzir práticas e, muitas vezes sem a reflexão devida sobre as mesmas, sem analisá-las na sua condição valorativa e teórica.

É preciso que os docentes reflitam, constantemente, sobre a sua prática, constantemente, afinal, como bem salienta Freire (1999, p. 43) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Os dados revelam indícios da preocupação dos docentes com a formação de seus alunos. Entretanto, a atuação daqueles ainda está enraizada em modelos tradicionalistas, com interesse na apresentação de dados e de conceitos a serem apreendidos e, não necessariamente apoiados na reflexão, sobretudo através de mudanças de paradigmas balizadores da ação.

Assim, a estratégia que melhor se enquadrou aos princípios educativos da TC referiu-se aos seminários (no entanto, sem clara alusão a discussão durante o mesmo) e as apresentações, em formatos de festivais e de coreografias pautadas nos preceitos da ginástica geral.

Ribeiro (2004) apresenta princípios que devem estar presentes na atuação formação de professores e, dentre os quais alguns são apontados pelos sujeitos entrevistados:

- estágios com espaços de trocas, no sentido de favorecer o encontro com a realidade:

os docentes apontam a ida às escolas; a organização de eventos para crianças de fora; a visita aos locais de prática;

- proporcionar condições de agir transformando e indicar os obstáculos que se seguirão, mas mostrar que serão capazes de superá-los: os professores se preocupam em apresentar e discutir preconceitos da área (como estatura; dificuldade e perigos), e antecipam possíveis confrontos que os alunos terão na realidade;
- transmitir a paixão de ser professor: todos os professores relatam a docência e/ou a docência em ginástica como uma realização pessoal.
- inspirar os alunos: evidenciamos que a própria prática é fonte inesgotável de inspiração para os alunos, nas disciplinas específicas de ginástica, a vivência prática foi estratégia utilizada por todos os docentes.

É responsabilidade dos docentes, a continuidade do caminho para que os fundamentos essenciais da ginástica sejam oferecidos aos discentes, sem perder de vista que devemos formar profissionais educadores e pesquisadores, ou seja, formar profissionais que se preocupem com os conhecimentos da área e de sua aplicabilidade na pluralidade de situações em que aquele é aplicado, bem como produzido e disseminado (MOREIRA et al, 2010).

O critério básico de valorização da ciência é o seu potencial de gerar aplicações. Podemos acreditar, num primeiro momento, que aplicar a teoria da complexidade no ambiente educacional, especialmente, em respeito à atuação do docente é quase utópico.

No entanto, observamos todo um movimento em prol de suas ideologias como as novas formas de conceber o currículo, a mudança no discurso sobre formação profissional, as reflexões sobre a aprendizagem; as novas propostas de estratégias metodologias nas aulas e as mudanças nos modelos avaliativos caminham numa mesma direção, ou seja, uma educação efetiva para o desenvolvimento das questões relativas ao mundo de forma coerente, ecológica e interligada.

É preciso que os docentes se atentem e esclareçam mais profundamente a perspectiva inter e transdisciplinar da educação, caso contrário, observaremos o crescimento vertical e fragmentado que dificulta o entendimento do fenômeno que se estuda.

As teorias ainda parecem trabalhar para melhor apresentar propostas que efetivem esses conceitos e, que na prática, possamos perceber um interesse dos professores em tratar de forma mais globalizada os assuntos educacionais, através de discussões e eventos em geral.

A Universidade, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento necessitará, cada vez mais precisará acompanhar as transformações das

ciências, adotar e, simultaneamente, apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos.

A ginástica na escola deve ser elencada com o objetivo de ampliar as possibilidades motoras e de conhecimento da área por parte dos estudantes, sem, no entanto, perder de vista o foco maior do ensino: auxiliar na consolidação de um ser humano íntegro, ativo, crítico e criativo para a sociedade. Neste sentido, a ginástica vista de forma científica, regrada e codificada não teria espaço.

Fiquemos atentos! A prática da inter e da transdisciplinaridade requer mudança de atitudes, mudança de posturas. É preciso que a atuação docente que esteja apaixonada pela metodologia e não pelos conteúdos racionalizados (IMBERNÓN, 2010).

Como bem apresenta Fazenda (1994, p.70)

a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na *arte de pesquisar* – não objetivando apenas uma valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascense humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e liberador do próprio sentido de ser-no-mundo.

Pois bem, “formar profissionais do e para o esporte requer o entendimento da complexidade, não se advogando mais reducionismos que pretendem compreender o todo partindo somente das partes, nem o holismo que, por sua vez, negligencia as partes para compreender o todo”. (MOREIRA, PELLEGRINOTTI, BORIN, 2006, p. 189).

As aulas de ginástica nas Universidades devem permear a valorização da iniciativa e da autonomia, da imaginação e da invenção, à ação em relação ao discurso e à apropriação do saber em relação à sua transmissão. Afinal,

o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de ‘criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida’. É justamente mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida (MORIN, 2001b, 47).

REFERÊNCIAS

ALHADEFF-JONES, M. Revisiting Educational Research Through Morin's Paradigm of Complexity. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, vol.6, n.1, p. 61-70, 2009.

ALMEIDA FILHO, N. de. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 5-20, 1997.

ALONSO, L. Integração currículo-avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Orgs.). **Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas**. Lisboa: Ministério da Educação, 2002. p. 17-23.

ALVARENGA, A. T.; SOMMERMAN, A.; ALVAREZ, A. M. de S. Congressos Internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de ideias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. **Saúde e Sociedade**, vol. 14, n.3, p. 9-29, dez. 2005.

AMARAL, G. A. do; MATIAS, G. F.; MARTINS, N. R.; SANTOS, P. P. dos. **Formação Profissional e Diretrizes Curriculares da Educação Física**. In: Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/Educação Física Escolar, 5, 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2006. p. 27-40. Disponível em: http://www.nepecc.fae.fi.ufu.br/arquivos/Simp_2006/artigos/01_escola_ef_trab_09.pdf. Acesso em 13 de abril de 2010.

ANDALÉCIO, A. M. L. **Informação, Conhecimento e Transdisciplinaridade: Mudanças na Ciência, na Universidade e na Comunicação Científica**. 2009. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ANDRADE FILHO, N. F. Formação profissional em Educação Física brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 23-37, mai. 2001.

ANTÔNIO, S. **Educação e Transdisciplinaridade: Crise e reencantamento da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A.; MICHAUD, G. **L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités**. Paris: OCDE, 1972.

ARDOINO, J. A complexidade. In: MORIN, Edgar. **A Religação dos saberes**. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 2002.

_____. **Les Avatars de l'Education**. Paris: PUF, 2000.

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação: Rumo a uma sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento Final do X Encontro Nacional. Brasília: 2000.

BARBOSA, I. **A ginástica nos cursos de licenciatura em Educação Física do estado do Paraná**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARCELLOS, V. R. **Necessidades de formação dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental relacionadas à ginástica como conteúdo escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS, J. M. de C. Preparação profissional em Educação Física e esporte: propostas dos cursos de graduação. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 04, n. 01, jun., p.12-17, 1998.

BARROS, A.; LEHFELD, N. **Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BENTO, J. O. Da Pedagogia do Desporto. In, TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R.D.S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

BETTI, M. **Concepções teóricas e formação profissional no campo da Educação Física**. In: SOUZA NETO, S. de & HUNGER, D. (Orgs). **Formação Profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

_____. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. RANGEL-BETTI, I. C., **Perspectivas na formação profissional**. In: MOREIRA, W.W. (Org.). **Educação Física & Esportes- Perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

BIESTA, G. Theorizing Learning through Complexity: An Education Critique. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, vol. 06, n. 1, p. 28-33, 2009.

BOHM, D. **A Totalidade e a Ordem Implicada: Uma nova percepção da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1992.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BRANDÃO, C. A. L. **Introdução a Transdisciplinaridade**. In: PAULA, J. A. de (Org). **A Transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: UFMG, p.17-39, 2008.

BRASIL. Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física. **Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas-proposições-argumentações**. Brasília/DF: MEC/Sesu, 1999.

BRASIL. Congresso. Senado. Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial**. República Federativa do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 4 mar., seção I, p.8-9, 2002a.

BRASIL. Congresso. Senado. Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial**. República Federativa do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 4 mar., seção I, p.8, 2002b.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 03, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CP n.01, de 30 de julho de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CES n. 133, de 30 de janeiro de 2001. Esclarece quando à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer do nº 009/2001 CNE/CP, de 5 de maio de 2001. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, artigo 207. Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

BRASIL. Decreto n. 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências .

BRASIL. Departamento da Educação Básica. **Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais**. Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC/UNESCO, 1993-2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores Polivalentes**. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CP n. 009, de 08 de maio de 2001. Institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Referenciais Curriculares dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física. **Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física**: justificativa-proposições-argumentações. Brasília/DF: MEC/Sesu, 1999.

BURNHAM, T. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: Barbosa, J. (org) **Reflexões entorno da Multirreferencialidade**. São Carlos: UFSCAR, 1998.

CAGIGAL, José Maria. **Obras Selectas**. Comitê Olímpico Español e Asociación Española de Deportes para Todos. Madrid: Cadiz, 1996. 3v.

CAPRA, F. **As conexões ocultas**: Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix, 2001.

_____. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

_____. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CARBINATTO, M.V. Ginástica Geral na Escola. In: EHRENBURG, M.C.; FERNANDES, R.C.; BRATIFISCHE, S.A. **Manifestações Alternativas da cultura corporal: novas utopias, diferentes práticas**. Curitiba: CRV, 2011.

CARBINATTO, M. V. Ginástica Acrobática na Escola: Relato de Experiência. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 16, n. 2, p. 136-147, 2008.

CARBINATTO, M. V.; DESIDÉRIO, A. Ginástica e Educação Física Escolar: Diagnóstico de uma realidade. In: FÓRUM DE GINÁSTICAS GERAL, 5, 2010. Campinas. **Anais...** Campinas: FEF/UNICAMP.

CARBINATTO, M. V.; PREZZOTO, M. A Ginástica na Educação Infantil: Possibilidade de Aprendizagem Lúdica através das Histórias Tradicionais Infantis. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 4, 2007. Campinas. **Anais...** Campinas: FEF/UNICAMP.

CARMO, A. A. do. **Educação física**: crítica de uma formação acrítica. 1982. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

CARRASCO, R. **Tentativa de Sistematização da Aprendizagem- ginástica olímpica**. São Paulo: Manole, 1982.

CARREIRO DA COSTA, F. A. **O Sucesso Pedagógico em Educação Física**. 1988. Tese (Doutorado em Motricidade Humana) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa/Portugal.

CARVALHO, Maria Cecília M (Org). **Construindo o Saber - Metodologia Científica: Fundamentos e Técnicas**. Campinas: Papirus, 1991.

CASTELLANI FILHO. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. Papirus, Campinas, 1994.

_____. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas

CHALMERS, Alan. **A Fabricação da Ciência**. São Paulo: Unesp, 1994.

_____. **O que é Ciência Afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHARMAZ, K. **A Construção da teoria fundamentada: guia prático para a análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Good days, bad days: The self in chronic illness and time**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1991.

CENTRE INTERNACIONAL DE RECHERCHES ET D'ÉTUDES TRANSDISCIPLINAIRES- CIRET. Disponível em: <http://nicol.club.fr/ciret/index.htm>. Acesso em: 02 nov., 2010.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pretince-Hall, 2002.

COLLECTIF. **Le nouveau petit Robert de La langue française**, Paris, 1997.

COLÓQUIO A CIÊNCIA DIANTE DAS FRONTEIRAS DO CONHECIMENTO. **Declaração de Veneza**. UNESCO, 1986.

COMISSÃO EUROPÉIA. **Ensinar e Aprender: rumo à sociedade cognitiva**. Luxemburgo: SEPO-CE, 1998.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. Paris: UNESCO, 1998. In: LÁZARO, A. (Org). **Visão e Ação: a universidade no século XXI**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 55-96, 1999.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1997. Goiânia. Renovações, Modismos e Interesses. **Anais...** Goiânia/ GO, 1997. 3v.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1999. Florianópolis. Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento. **Anais...** Florianópolis/SC, 1999. 3v.

CONGRESSO CIÊNCIA E TRADIÇÃO: PERSPECTIVAS TRANSDISCIPLINARES PARA O SÉCULO XXI, 1991. Arrábida. **Comunicado final...** Arrábida: UNESCO/ CIRET, 1991.

CONGRESSO INTERNACIONAL: QUE UNIVERSIDADE PARA O AMANHÃ? EM BUSCA DE UMA EVOLUÇÃO TRANSDISCIPLINAR DA UNIVERSIDADE, 1997. Locarno. **Síntese...** Locarno: UNESCO/CIRET, 1997.

CONGRESSO MUNDIAL DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1, 1994. Arrábida. **Carta da Transdisciplinaridade...** Arrábida: UNESCO/CIRET, 1994.

CONGRESSO MUNDIAL DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 2, 2005. Vila Velha. **Mensagem de Vila Velha...** Vila Velha/ES: UNESCO/CIRET, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO-CNPQ. Disponível em: <http://www.cnpq.br>. Acesso em: 15 de nov.2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR-CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 15 de nov. 2010.

CÓRDOVA, R. de A. Pedagogia como Práxis: Multirreferencialidade e Complexidade. **Revista de Pedagogia**, ano 3, número 6, Especial sobre formação de professores, 2003. Disponível em <http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia> . Acesso em 14/07/2010.

CORREIA, R. N. P. **Competências do Professor de Educação Física:** Um Estudo com Professores da Rede Pública. 2008. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

COSTA, L.P. da. **Formação Profissional em Educação Física, esporte e lazer no Brasil:** memória, diagnóstico e perspectivas. Blumenau/SC: FURB, 1999.

CRAUSE, I. I. Histórico da Ginástica Rítmica Desportiva. In: CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICAS, Rio de Janeiro. Código de Pontuação - GRD. Rio de Janeiro: Grupo Plestra Sport, 1989.

D'AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes:** Emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAOLIO, J. **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papirus, 1994.

DARIDO, S. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, vol. 01, n. 02, 1995.

DARIDO, Suraya; SILVA, Eduardo. O papel das disciplinas esportivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, Wagner & SIMÕES, Regina (Orgs). **Esporte como Fator de Qualidade de Vida**. Piracicaba: Unimep, p. 151-162, 2002.

DAVIS, B. Complexity and education: Vital simultaneities. **Educational, Philosophy and Theory**, vol 40, n.1, 2008.

DAVIS, B.; KIEREN, T.; SUMARA, D. Cognition, Co-emergence, Curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, vol 28, n.2, p. 151-169, 1996.

DAVIS, B.; PHELPS, R. Exploring the common spaces of education and complexity: transphenomenality, transdisciplinarity and interdiscursivity. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, vol.2, n.1, p.1-4, 2005.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999. Bolonha. Disponível em: http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_Declaracao%20de%20Bolonha.pdf. Acesso em 25 out. 2010.

DE MARCO, A. Educação Física ou Educação Motora? In: DE MARCO, A. (Org). **Pensando a Educação Motora**. Campinas: Papirus, 2001.

DEMO, Pedro. **Educação & conhecimento** – relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Formação permanente de formadores: educador pela pesquisa. In: MENEZES, Luiz Carlos. **Professores: formação e profissão**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCARTES, R. Discurso do método. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DESPRESBITERIS L. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: técnica e ética. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas, ano 6, n. 3 (21), p. 7-19, set., 2001.

DOLL JR, W. E. **Currículo: Uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUARTE, L.C.; LUNA, C.F. Ensino de Ginástica em Escolas da rede pública de Ensino do Município de Jequié-Bahia: Investigação Inicial. In: **Fórum de Ginásticas Geral**, 5, 2010. Campinas. **Anais...** Campinas: FEF/UNICAMP, 2010.

FARIA JUNIOR, A. G. Professor de Educação Física, Licenciado Generalista. In: Oliveira, V. M. (Org). **Fundamentos Pedagógicos - Educação Física 2**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, p. 15-33, 1987.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

FARIA JUNIOR, A. G. (Org.) **Fundamentos Pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FARIA JUNIOR, A.G. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In, MOREIRA, W.W. (Org). **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o Século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

FARINATTI, P. “Ciência” ou “Cientificismo”? Reflexões sobre a transmissão de conhecimentos nos cursos superiores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, número especial- 20 anos CBCE, set., p. 32-38, 1998.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. _____. São Paulo: Loyola, 1992.

FEDERATION INTERNACIONALE DE GYMNASTIQUE. **Apparatus in Gymnastics for All**. Lausanne, Switzerland, 2008.

FEITOSA, W.M.N & NASCIMENTO, J.V. As Competências Específicas do Profissional de Educação Física que atua na orientação de Atividades Físicas: um Estudo Delphi. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 11, n. 4, p. 19-26, 2003.

FELS, Lynn. Complexity, Teacher Education and Restless Jury: Pedagogical Moments of Performance. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, vol. 1, n.1, p.73-98, 2004.

FERNANDES, C.M.B; ZANCHET, B.M.B.; LEAL, A.; MENETRIER, M.M.; AZEVEDO, M.A. Formatos Avaliativos: Trajetória Histórica, Contradições e Impactos em Estudantes Universitários. In: CUNHA, M.I. da. **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, A. B. de H. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Ed. Positivo, 2004.

FERREIRA, A. C. P.; VILARINHO NETO, S. Políticas Educacionais e Currículo de Formação de Professores: desafios e possibilidades para a organização do trabalho pedagógico. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, vol. 02, jun., 1999.

FIGUEIREDO, J. F. **A Disciplina de Ginástica Artística na Formação do Licenciado em Educação Física sob a Perspectiva de Docentes Universitários**. 2009. 307 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro.

_____. & HUNGER, D. A. C. F. A Relevância do Conhecimento Histórico das Ginásticas na Formação e Atuação Profissional de Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 189-198, jan./mar., 2010.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, J. B. Os dois lados da educação física. **Revista Arquivos em Movimento**, vol. 03, n. 01, jan/jun, p. 118- 129, 2007.

_____. & LEITE, D.A.R.C. Educação Física: Processo Disciplinar e Processo Transdisciplinar. **Revista Arquivos em Movimento**, vol. 04, n. 01, jan/jun, p. 89-113, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. _____. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FURTER, P. **Educação e Reflexão**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 26 dez. 2006.

GAIO, R. **Ginástica Rítmica Desportiva “Popular”**: Uma proposta educacional. São Paulo: Robe Editorial, 1996.

_____. O Rico Universo da Ginástica. In: GAIO, R. & BATISTA, J.C. F. **A Ginástica em Questão: Corpo e Movimento**. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2006.

_____.; ALMEIDA, C; SIMOES, R.; BELO, A.Z.; PASCOAL, M.; MOREIRA, W.W. **Ginástica e Dança: No Ritmo da Escola**. Várzea Paulista: Fontoura, 2010.

GARCIA, C.M. **Formação de Professores: Para uma mudança Educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GAYA, A. Corpos Esportivos: Esporte como campo de investigação científica. In, TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R.D.S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

GEBARA, A. Educação Física e esportes no Brasil: Perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, W.W. (Org). **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o Século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

GENTILI, P. O discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GERLING, I. **Teaching Children’s Gymnastics: spotting and securing**. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

GHIRALDELLI, P. **Educação Física Progressista**. Brasília: Loyola, 1988.

GIBBONS, M; LIMOGES, C.; NOWOTY, H., SCOTT, P. SCHWARTZMAN, S., TROW, M. **The new production of knowledge- the dynamics of science and research in contemporary societies**. London, Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 1994.

GLASER, B. G. **Theoretical sensitivity**. Mill Valley, CA: The Sociology Press, 1978.

_____. **The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description**. Mill Valey, CA: The Sociology Press, 2001.

_____. & STRAUSS, A. L. **Awareness of dying**. Chicago: Aldine, 1965.

_____. **The discovery of grounded theory**. Chicago: Aldine, 1967.

GOLDMAN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence**. Nova York: Bantham Books, 1995.

GOMES, C. M. A. **Feuestein e a Construção Mediada do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONÇALVES, F; ALBUQUERQUE, A.; ARANHA, A. **Avaliação: Um Caminho para o Sucesso no Processo de Ensino e de Aprendizagem**. ISMAI, Castelo da Maia, 2008.

GOULDING, Christina. **Grounded Theory: some reflections on paradigm, procedures and misconceptions**. University of Wolverhampton. Management Research Centre. Working Papers Series June, 1999.

HASE, S. & KENYON, C. Heutagogy: A Child of Complexity Theory. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, vol.4, n.1, p.111-118, 2007.

HOUAISS, A.; VILLAR, M., FRANCO, F.M.de M. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da nossa Época, n. 77)

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS TRANSDISCIPLINARES- IEAT. Disponível em <http://www.ufmg.br/ieat>. Acesso em: 13 de agosto de 2010.

JANTSCH, E. Vers l'interdisciplinarité et La transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation. In: APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A.; MICHAUD, G (Ed.) **L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de recherche**. Paris: OCDE, p. 98-127, 1972.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOHNSON, Eillen S. Ecological Systems and Complexity Theory: Toward an Alternative Model of Accountability in Education. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, vol.5, n.1, p.1-10, 2008.

KENSKI, V. M. O Papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, A.D. & CARVALHO, A.M. **Ensinar a Ensinar**: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KLEIN, J. T.; GROSSENBACHER-MANSUY, W.; HABERLI, R.; BILL, A., SCHOLZ, R.; WELTI, M. (Eds). **Transdisciplinarity**: joint problem solving among science, technology, and society- an effective way for managing complexity. Basel: Birkhauser Verlag, 2001.

KLEIN, J. T. **Interdisciplinarity**: history, theory and practice. Detroit: Wayne State University, 1990.

KOKUBUN, E. Negação do caráter filosófico-científico da Educação Física: reflexões a partir da biologia do exercício. In: FERREIRA NETO, A.; GOELHER, S.; V. BRACHT, V. (Org.). **As Ciências do Esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

KRASILCHIC, M. Gestão: Desafios e Perspectivas. **Revista USP**, n.78, p. 22-31, jun./ago., São Paulo, 2008.

_____. Planejamento Educacional: Estruturando o Currículo. In: MARCONDES, E., GONÇALVES, E. L. **Educação Médica**. São Paulo: Sarvier, 1998.

KRUG, D. H .F. O processo na busca de competência pedagógica. In : **Educação para crescer** : Projeto de Melhoria da qualidade de ensino - Educação Física/ 1 e 2 graus. Porto Alegre : Governo do Estado do Rio Grande do Sul (1991-1995), p. 11-13, 1992.

KUHN, T. S. **As estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LANDSHEERE, G. de. **Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche em Éducation**, Paris: PUF, 1992.

LARA, L.M.; RINALDI, I.P.B.; MONTENEGRO, J.; SERON, T.D. Dança e Ginástica nas Abordagens Metodológicas da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 155-170, jan. 2007.

LE ROBERT. **Dictionnaires de la langue francesa**. Sejer, Paris, 2012.

LEGUET, J. **As Ações Motoras em Ginástica Desportiva**. São Paulo: Manole, 1987.

LIMA, H. C. F. Formação e Experiências dos Professores de Ginástica dos Cursos de Educação Física da Região Metropolitana de Campinas-SP. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 4, 2010. Campinas. **Anais...** Campinas: FEF/UNICAMP, 2010.

_____. Ginástica Geral: Conteúdo Importante para o Ensino Superior. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 4, 2007. Campinas. **Anais...** Campinas: FEF/UNICAMP, 2007.

LÜCK, H. **Pedagogia da interdisciplinaridade: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MACEDO, R. S. **Chryssallís, Currículo e Complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador : EDUFBA, 2002.

_____. **Currículo** : campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACIAS, C.M ; CARVALHO, M. ; RIBEIRO, A. ;BRANCO, F. ; SIMÕES, R.R. A Ginástica nas escrituras científicas : diagnósticos das teses e dissertações dos últimos 20 anos. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 4, 2010. Campinas. **Anais...** Campinas: FEF/UNICAMP, 2010.

MAINZER, K. Thinking in Complexity : A New Paradigm for Learning. **Complicity** : An International Journal of Complexity and Education, vol. 6, n. 1, p. 23-27, 2009.

MALACO, L. H. As disciplinas humanísticas e o currículo de Educação Física segundo a percepção de alunos e docentes. **Revista Motriz**, Rio Claro, vol.02, n.01, jun., 1996.

MARCONI, M. de A. & LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

MARCONI, M. de A. & LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1990.

MARINHO, I. P. de. **Contribuição para a História da Educação Física no Brasil**: Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

_____. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952.

_____. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: Cia Brasil, 1980.

MARTINS, I. C. A. Educação Física na Educação Básica ou Um Passeio Pelo País das Maravilhas. In: MOREIRA, W.W.; VIRTUOSO JUNIOR, J. S.; BARBOSA NETO, O.; SIMÕES, R. **Educação Física, Esporte, Saúde e Educação**. Uberaba: UFTM, 2010.

_____. **Histórias Infantis**: o simbolismo, a ludicidade e a motricidade humana na ação da educação motora. Dissertação (Mestrado em Educação Física). 2002. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARTINS, M. T. B. **Ginástica Geral**: uma prática pedagógica na Faculdade de Educação Física de Santo André. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo.

MEDINA, J. P. S. Reflexões sobre a fragmentação do saber esportivo. In: MOREIRA, W. W. (Org). **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o Século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

MELLO, V. A. O papel dos militares no desenvolvimento da formação profissional na Educação Física Brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, p.80-81, 2000.

_____. **História da Educação Física e do Esporte no Brasil: Panorama e Perspectivas**. São Paulo: Ibrasa, 1999.

_____. Reflexão sobre a história da Educação Física no Brasil: uma abordagem historiográfica. **Revista Movimento**, Rio Grande do Sul, ano III, n. 04, p. 41-48, 1996.

MELLO, G. N. **Ensino Médio: Corações Informados, Cabeças Bem feitas**. Disponível em <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/coracoessecabecas.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2008.

MERIDA, F. ; NISTA-PICCOLO, V.L. ; MERIDA, M. Redescobrimos a Ginástica Acrobática. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 155-180, mai./ago., 2008.

METZGER, N. & ZARE, R. Interdisciplinary research : from belief to reality. **Science**, n. 283, p. 642-653, 1999.

MOCKER, M. C. de M. O Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina: Suas concepções de Ensino e Educação Física. **Kinesis**, Santa Maria, n. 9, p. 45-56, jul. 1992.

MORAES, M. C. Complexidade e Currículo: por uma nova relação. Polis, **Revista de La Universidad Bolivariana**, vol. 9, n. 25, p. 289-311, 2010.

_____. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, M. **As Atividades Gímnicas na Escola: Uma Perspectiva**. Disponível em: http://home.fmh.utl.pt/~mmoreira/ficheiros/Actividades_Gimnicas_na_Escola.pdf. Acesso em dez. 2008.

MOREIRA, W.W. **Qualidade de Vida: Complexidade e Educação**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: MOREIRA, W.W. (Org). **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o Século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

_____.; CARBINATTO, M.V.; SIMOES, R.R. Motricidade e Humanismo: Para Além do Status Atual da Educação Física. In: GENUÍ, M.; SIMOES, R.; MOREIRA, W.W.; OLIVEIRA, A.I.A (Orgs). **Motricidade humana: uma metaciência?** Belém: UEPA, 2009.

_____.; NISTA-PICCOLO, V. Formação de Professores de Educação Física e o Projeto Pedagógico da Escola: a Busca do Pensamento Complexo. In: BENTO, J. O.; TANI, G.; PRISTA, A. **Desporto e Educação Física em Português**. Portugal: Universidade do Porto, 2010.

_____.; PELEGRINOTTI, I. L.; BORIN, J. P. Formação Profissional em Esporte: A Complexidade e a Performance Humana. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

_____.; PORTO, E. T. R.; CARBINATTO, M. V.; SIMÕES, R. Do corpo à corporeidade: a Arte de viver o movimento no esporte. In: RODRIGUES, D. (Org). **Os Valores e as Atividades Corporais**. São Paulo: Ed. Summus, 2008.

_____.; SIMOES, R.; CARBINATTO, M. V.; MURIA, A. J. Corporeidade e Esporte: Exigências na Formação Profissional na Área da Educação Física e Esportes. In: MOREIRA, W. W.; VIRTUOSO JUNIOR, J. S.; BARBOSA NETO, O.; SIMÕES, R. **Educação Física, Esporte, Saúde e Educação**. Uberaba: UFTM, 2010.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

_____. **A Religação dos Saberes: O Desafio do Século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **Para Sair do Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MOTTA, R. D. **Filosofia, complejidad y educación en la era planetária**. UANL, San Nicolás de los Garza, 2008.

MÚRIA, A. J. **A complexidade da formação de professores: o caso da Educação Física e desporto em Moçambique**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Taquaral-SP.

NATIONAL COUNCIL FOR EVALUATION OF HIGHER EDUCATION (CNAVES). In, <http://www.enqa.eu/files/EPHEreport.pdf>. Acesso em 24 de janeiro de 2012.

NASCIMENTO, J. V. Preparação Profissional em Educação Física e Desportos; Novas Competências Profissionais. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R.D.S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

_____. As Competências Específicas do Profissional de Educação Física e Desportos: Um estudo Delphi. **Revista Belo Horizonte**, v. 15, n. 87, p. 1-12, 1999.

NEAVE, G. Las políticas de calidad desarrolladas em enseñanza superior em Europa Occidental”. **Revista de Educación**, Madri, n. 299, p. 95-118.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; & GROSSBERG, L. Cultural Studies: An introduction. In: L. GROSSBERG, C. NELSON, & P. A. TREICHLER (Eds). **Cultural studies**. New York: Routledge, p. 1-16, 1992.

NICOLESCU, B. Transdisciplinary: past, present and future. In: CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 2, 2005. Vila Velha/ ES. **Anais...** Vila Velha. Disponível em: <<http://www.cetrans.com.br/generico7494.html?iPageld=274>> . Acesso em: 25 jul 2010.

_____. Fundamentos Metodológicos para o Estudo Transcultural e Transreligioso. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de (Org). **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: Trion, p. 45-70, 2002.

_____. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NISTA-PICOLLO, V. L. Pedagogia da Ginástica Artística. In: NUNOMURA, M. & NISTA-PICCOLO, V. L. **Compreendendo a Ginástica Artística**. São Paulo: Phorte, 2005.

_____. **Atividades Físicas como proposta educacional para a 1ª fase do 1º grau**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote, p. 15-34, 1992.

_____. **O Professor Pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida dia 13 set 2001. Disponível em http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em 13 de setembro de 2010.

NOWOTY, H.; SCOTT, P.; GIBBONS, M. The new production of knowledge. **Minerva**, vol. 41, n. 3, p. 179-194, set. 2003.

NUNES FILHO, N.. **Eroticamente Humano**. Piracicaba: Unimep, 1997.

NUNOMURA, M & TSUKAMOTO, M. H. C. Análise e Ensino da Ginástica Olímpica. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R.D.S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

_____. Ginástica Educacional ou Ginástica Olímpica? **Revista Motriz**, v. 4, n. 1, p. 65-68, 1998.

NUNOMURA, M. Segurança na Ginástica Artística. In: NUNOMURA, M. & NISTA-PICCOLO, V. L. **Compreendendo a Ginástica Artística**. São Paulo: Phorte, 2005.

_____. **Técnico de Ginástica Artística: Uma proposta para a formação profissional.** 2001. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

OSBERG, D. Redescribing 'Education' in Complex Terms. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, vol. 2, n.1, p. 81-83, 2005.

PAOLIELLO, E. A Ginástica Geral e a formação universitária. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 1, 2001. Campinas. **Anais...** Campinas: SESC, UNICAMP, 2001.

PELLEGRINI, A. M. A Formação Profissional em Educação Física. In: PASSOS, Solange C.E. (org.) **Educação Física e Esportes na Universidade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto, 1988.

_____.; ALBUQUERQUER, L. M. B. A Educação Física para o Novo Milênio. In: Resende, H. G de e Votre, S. J. (org). **Ensaio sobre Educação Física, esporte e Lazer: Tendências e Perspectivas.** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Educação Física/ Universidade Gama Filho, p. 103-114, 1994.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD. P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Ensinar: Agir na Urgência, decidir na incerteza. Saberes e Competências em uma profissão complexa.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Por que construir competências a partir da escola?** Porto: Edições ASA, 2001.

_____. Dez novas competências para ensinar. **Pátio, Revista Pedagógica,** Porto Alegre, Brasil, no. 11, Nov., p. 15-19, 1999.

PHELAN, Anne H. Rationalism, Complexity Science and Curriculum: A Cautionary Tale. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, vol. 1, n. 1, p. 9-17, 2004.

PIAGET, J. L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A. MACHADO, G (Ed). **L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de recherche.** Paris: OCDE, p. 131-144, 1972.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da Docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e a atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, R. G. **Formação Profissional em Educação Física no Brasil: suas histórias, seus caminhos.** Revista Faced- Bahia, n. 10, p.179-193, 2006.

POLITTO, B. S. **A Ginástica Artística na Escola: realidade ou possibilidade?** 1998. Monografia (apresentada ao final do curso de Graduação em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Campinas/SP.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

PUBLIO, N. **Evolução Histórica da Ginástica Olímpica**. São Paulo: Phorte, 1998.

RADFORD, M. Researching classrooms: complexity and chaos. **British Educational Research Journal**, vol. 32, n. 2, p. 177-190, 2006.

RALPH, M. & PRITCHARD, O. What is happening to the teaching of Gymnastics in schools? **The British Journal of Physical Education**, v.16, n. 01, p. 5-9, 1985.

RAMOS, J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

RANGEL-BETTI, Irene; BETTI, Mauro. Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, v. 02, n. 01, jun. 1996.

RÉGIS DE MORAIS, J. F. **Filosofia da Ciência e da Tecnologia: Introdução Metodológica e Crítica**. Campinas/SP: Papirus, 1988.

RIBEIRO, A. e RIBEIRO, L. Tipos de Avaliação. In: **PLANIFICAÇÃO e Avaliação do Ensino-Aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

RIBEIRO, R. Dez princípios sobre professores e a formação de professores. In: BARBOSA, R. L. **Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores**. São Paulo: Unesp, 2004.

ROBLE, O. J. A Prática da Ginástica: Influência da Cultura. In: FÓRUM DE GINÁSTICA GERAL, 5, 2010. Campinas. **Anais...** Campinas: FEF/UNICAMP, 2010.

ROCHA, B. Diagramação e registro de coreografias do Grupo Ginástico Unicamp. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, FEFISA, n. 13, p. 77-92, jan/ago, 2004.

RODRIGUES, P. S. & MATTOS JUNIOR, E.F. A Ginástica Geral relacionada aos quatro pilares da educação para o século XXI. In: FÓRUM DE GINÁSTICA GERAL, 5, 2010. Campinas. **Anais...** Campinas: FEF/UNICAMP, 2010.

RUSSEL, K. & KINSMAN, T. **Coaching certification manual - level 1- introductory gymnastics**. Ontario: Gymnastics Canada Gymnastique Publication, 1986.

RUSSEL, K.; NUNOMURA, M. Uma alternativa de Abordagem da Ginástica na Escola. **Revista UEM**, v. 13, n. 1, p. 123-127, 2002.

RUSO, R. Do corpo usado ao corpo conhecido: uma reflexão a partir da Educação Física e da Ginástica. In: GAIO, R. & BATISTA, J. C. F. **A Ginástica em Questão: Corpo e Movimento**. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2006.

SACCONI, H. F. **A Ginástica na Escola para Crianças dos 6 aos 12 anos**. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba, SP.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e transdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação** v. 13, n. 37, jan./abr. 2008

SCHEMBRI, G. **Introductory gymnastics: a guide for coaches and teachers**. Victoria: Australian Gymnastic Federation, 1983.

SCHIAVON, L. M. Materiais alternativos para a ginástica artística. In: NUNOMURA, M. & NISTA-PICCOLO, V. L. **Compreendendo a Ginástica Artística**. São Paulo: Phorte, 2005.

_____. & NISTA-PICCOLO, V. L. Desafios da Ginástica na Escola. In: MOREIRA, E.C. (Orgs). **Educação Física Escolar: Propostas e Desafios II**. Jundiaí: Fontoura, 2006.

_____. Aspectos Pedagógicos no Ensino da Ginástica Artística e da Ginástica Rítmica no Cenário Escolar. In: PAES, R. R. & BALBINO, H. F. **Pedagogia do Esporte: Contextos e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SCHÖN, D. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1988.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHUSSLER, T. F. A; CARVALHO, L. R.; SANTOS, F. C. P. Importância das coreografias de ginástica para todos como recurso motivador da adesão e manutenção de crianças e adolescentes na prática da modalidade. In: FÓRUM DE GINÁSTICA GERAL, 5, 2010. Campinas. **Anais...** Campinas: FEF/UNICAMP, 2010.

SCHWARTZMAN, S. Modos de produção do conhecimento científico e tecnológico e as oportunidades para o setor de ensino superior particular. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO NAS IES PARTICULARES, 2005. Salvador. **Anais...** Salvador, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (Brasil). **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008.

SERON, T. D; MONTENEGRO, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; LARA, L. M. A Ginástica na Educação Física Escolar e o Ensino Aberto. **Revista UEM**, v. 18, n. 2, p.115-125, 2007.

SILVA, A. L. da; CAMILLO, S. de O. A educação em enfermagem à luz do paradigma da complexidade. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 41, n. 3, p. 403-410, 2007.

SILVA, F. L. Universidade: A ideia e a História. In: STEINER, J. E. & MALNIC, G. **Ensino Superior: Conceito e Dinâmica**. São Paulo: Edusp, 2006.

SILVA, J. B. da. **Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em educação física e desportos e os planos nacionais nas áreas educacional e desportiva do Brasil**. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola de Educação Física e Esportes, Universidade de São Paulo.

SILVEIRA, S. & SACCHET, G. A Ginástica Geral da Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: FÓRUM DE GINÁSTICA GERAL, 5, 2010. Campinas. **Anais...** Campinas: FEF/UNICAMP, 2010.

SOARES, C. L. **Corpo e História**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. _____. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOMMERMAN, A. **Inter ou Transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUZA, E. P. M. **Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física**. 1997. 163 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

SOUZA, E. S de; VAGO, T. M. (Orgs). **Trilhas e Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte/ MG, 1997.

SOUZA NETO, S. **A Educação Física na Universidade: Licenciatura e Bacharelado - As propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas**. 1999. 350 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. et al. Educação física: revista de esporte e saúde- profissão, história e sociedade. In; _____. & HUNGER, D. (Orgs). **Formação Profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

STERNBERG, R. Prerrequisitos de los programas para la capacitación de las habilidades intelectuales. In: A. MOLES (Org.). **Educación y desarrollo de la inteligencia**. Venezuela: Cinterplan, 1985.

STOER, S. & MAGALHÃES, A. Educação, Conhecimento e a Sociedade em Rede. **Revista Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, Campinas, 2003.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAFFAREL, C. Análise dos currículos de Educação Física no Brasil: Contribuições ao debate. **Revista da Educação Física/ UEM**, vol. 03, n. 01, 1992.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. 1993. 230 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de Graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 9, n. 01, p. 13-23, 1998.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos

para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira da Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TEIXEIRA, R. T. S. **A Ginástica Rítmica Desportiva nas universidades públicas do Paraná**: um estudo de caso. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/ SP.

TEREZANI, O. L. **A avaliação discente nas disciplinas práticas no curso de graduação em Educação Física na Unimep**: um estudo de caso. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

THIERREN, J. O Saber do Trabalho Docente e a Formação do Professor. In: VASCONCELLOS, M. J. E. de. **Pensamento Sistêmico**: O novo Paradigma da Ciência. Campinas: Papirus, 2002.

THIESEN, J. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 39, p. 545- 554, set./dez. 2008.

TOJAL, J. B. Formação de profissionais de Educação Física e esportes na América Latina. **Revista Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, vol. 05, n. 07, p. 02-54, jul./dez. 2005.

TOLEDO, E. O Papel da Universidade no Desenvolvimento da Ginástica Geral no Brasil. In: FÓRUM DE GINÁSTICA GERAL, 3, 2005. Campinas. **Anais...** Campinas: FEF/UNICAMP, 2005.

_____.; TSUKAMOTO, M. H. C.; GOUVEIA, C. R. Fundamentos da Ginástica Geral. In: NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. (orgs). **Fundamentos das Ginásticas**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VELARDI, M.; NISTA-PICCOLO, V. L. **Ginástica Geral**. Coletânea: textos e sínteses do I e II Encontro de Ginástica Geral. Campinas: UNICAMP, 1996.

WEIL, P. Axiomática transdisciplinar para um novo paradigma holístico. In: WEIL, P.; D'AMBRÓSIO, U.; CREMA, R. (Orgs). **Rumo à transdisciplinaridade**: Sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.

WHITEHEAD, A.N. **The Aims of Education**. 1929. Reprint, New York: The Free Press, 1967.

YOUNG, M. **O currículo do Futuro**. Da “Nova Sociologia da Educação” a uma Nova Teoria Crítica do Aprendizado. São Paulo: Papirus, 2000.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**: Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APENDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

1. DADOS DO INDIVÍDUO

Nome completo

Sexo

☐
☐

Masculino

Feminino

RG

Data de nascimento

Endereço completo

CEP

Fone

---

e-mail

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Título do Projeto de Pesquisa

A Atuação do Docente de Ginástica nos Cursos Universitários de Licenciatura em Educação Física: O Discurso dos Sujeitos do Estado de São Paulo

2. Pesquisador Responsável

Michele Viviane Carbinatto

3. Cargo/Função

Estudante do Programa de Pós-Graduação, nível doutorado, da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo/ USP

4. Avaliação do risco da pesquisa:

☒ RISCO MÍNIMO   ☐ RISCO BAIXO   ☐ RISCO MÉDIO   ☐ RISCO MAIOR
(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

5. Duração da Pesquisa

5 meses

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO:

1. Justificativa e os objetivos da pesquisa: Com a criação da resolução n.03/87 (BRASIL, 1999, p.05), iniciam-se os debates no qual as Universidades (órgão de maior responsabilidade da formação dos futuros profissionais) são desafiadas a superar a visão fragmentada nos processos de produção, socialização e organização do conhecimento. Assim, organizou-se o X Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANTOFE, 2000) que, além da reflexão dos conhecimentos primordiais para um profissional licenciado ou bacharel, elencou princípios para a formação do futuro profissional coerentes com os princípios educacionais emergentes, quais sejam: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática; compromisso social; trabalho coletivo e interdisciplinar e a integração da concepção de educação continuada.

Neste sentido, o **objetivo geral** é o de investigar no discurso dos docentes universitários que atuam com disciplina(s) de ginástica(s) se os princípios emergentes de educação estão presentes e como se operacionalizam em suas aulas. Os **objetivos específicos** são os de compreender as bases educacionais das teorias educacionais emergentes: interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e complexidade; apresentar componentes inerentes à ação docente que atendam as premissas das teorias educacionais emergentes, relativas às estratégias de ensino-aprendizagem, avaliação, formação profissional e descrever a compreensão dos docentes de ginástica sobre sua atuação profissional, observando se estão ou não coerentes com os discursos emergentes.

2. Procedimentos que serão utilizados e propósitos, incluindo a identificação dos procedimentos que são experimentais: serão realizadas entrevistas, sendo o conteúdo de uso exclusivamente científico, no qual a identidade dos participantes será sigilosa.

3. Desconfortos e riscos esperados: a participação na pesquisa será espontânea e pode ser abdicada a qualquer momento. As perguntas só serão respondidas de acordo com a vontade do participante;

4. Benefícios que poderão ser obtidos: permitir maiores discussões acerca da atuação do docente universitário, especialmente no que leciona disciplinas relativas à ginástica;

5. Procedimentos alternativos que possam ser vantajosos para o indivíduo: as entrevistas poderão ser interrompidas a qualquer momento, podendo ser retomadas posteriormente.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas: o método de coleta não envolve risco de qualquer natureza ao participante. Será apresentado, ao final da pesquisa, o resultado obtido, através do envio de uma cópia da tese via correio eletrônico ao sujeito, para que tenham acesso às informações;

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência: a participação poderá ser abdicada à qualquer momento. Os participantes poderão ter acesso às questões e respostas.

3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade: O risco de perda de confidencialidade será minimizado pela codificação dos sujeitos participantes na pesquisa que garantirão seu anonimato.

4. Disponibilidade de assistência no HU ou HCFMUSP, por eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa: para a segurança do participante, o Hospital Universitário e o Hospital das Clínicas estão à disposição para assistência, por eventuais danos à saúde decorrentes desta pesquisa.

V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

Myrian Nunomura: Avenida dos Bandeirantes, 3900. Monte Alegre. Ribeirão Preto/SP. Fone: (16) 3602.0343

Michele Viviane Carbinatto. Rua Licurgo Modesto de Almeida, 46. Bairro Abadia. Uberaba/MG. Fone: (34) 8719.1224

VI. - OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

Não há

VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, ____/____/____

_____
assinatura do sujeito da pesquisa

_____
assinatura do pesquisador

(carimbo ou nome legível)

ANEXO I

CARTA DE TRANSDISCIPLINARIDADE

(adotada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 novembro 1994)

Preâmbulo

Considerando que a proliferação atual das disciplinas acadêmicas conduz a um crescimento exponencial do saber que torna impossível qualquer olhar global do ser humano;

Considerando que somente uma inteligência que se dá conta da dimensão planetária dos conflitos atuais poderá fazer frente à complexidade de nosso mundo e ao desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual de nossa espécie;

Considerando que a vida está fortemente ameaçada por uma tecnociência triunfante que obedece apenas à lógica assustadora da eficácia pela eficácia;

Considerando que a ruptura contemporânea entre um saber cada vez mais acumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido leva à ascensão de um novo obscurantismo, cujas consequências sobre o plano individual e social são incalculáveis;

Considerando que o crescimento do saber, sem precedentes na história, aumenta a desigualdade entre seus detentores e os que são desprovidos dele, engendrando assim desigualdades crescentes no seio dos povos e entre as nações do planeta;

Considerando simultaneamente que todos os desafios enunciados possuem sua contrapartida de esperança e que o crescimento extraordinário do saber pode conduzir a uma mutação comparável à evolução dos humanóides à espécie humana;

Considerando o que precede, os participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (Convento de Arrábida, Portugal 2 - 7 de novembro de 1994) adotaram o presente Protocolo entendido como um conjunto de princípios fundamentais da comunidade de espíritos transdisciplinares, constituindo um contrato moral que todo signatário deste Protocolo faz consigo mesmo, sem qualquer pressão jurídica e institucional.

Artigo 1:

Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma mera definição e de dissolvê-lo nas estruturas formais, sejam elas quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.

Artigo 2:

O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Artigo 3:

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Artigo 4:

O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta por um novo olhar, sobre a relatividade definição e das noções de “definição” e “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade comportando a exclusão do sujeito levam ao empobrecimento”.

Artigo 5:

A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.

Artigo 6:

Com a relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multidimensional. Levando em conta as concepções do tempo e da história, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte trans-histórico.

Artigo 7:

A transdisciplinaridade não constitui uma nova religião, uma nova filosofia, uma nova metafísica ou uma ciência das ciências.

Artigo 8:

A dignidade do ser humano é também de ordem cósmica e planetária. O surgimento do ser humano sobre a Terra é uma das etapas da história do Universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade, mas, a título de habitante da Terra, é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento pelo direito internacional de um pertencer duplo - a uma nação e à Terra - constitui uma das metas da pesquisa transdisciplinar.

Artigo 9:

A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta com respeito aos mitos, às religiões e àqueles que os respeitam em um espírito transdisciplinar.

Artigo 10:

Não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possam julgar as outras culturas. O movimento transdisciplinar é em si transcultural.

Artigo 11:

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

Artigo 12:

A elaboração de uma economia transdisciplinar é fundada sobre o postulado de que a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso.

Artigo 13:

A ética transdisciplinar recusa toda atitude que recusa o diálogo e a discussão, seja qual for sua origem - de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica. O saber compartilhado deverá conduzir a uma compreensão compartilhada baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres, unidos pela vida comum sobre uma única e mesma Terra.

Artigo 14:

Rigor, abertura e tolerância são características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinar. O rigor na argumentação, que leva em conta todos os dados, é a barreira às possíveis distorções. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas.

Artigo final:

A presente Carta Transdisciplinar foi adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, que visam apenas à autoridade de seu trabalho e de sua atividade.

Segundo os processos a serem definidos de acordo com os espíritos transdisciplinares de todos os países, o Protocolo permanecerá aberto à assinatura de todo ser humano interessado em medidas progressistas de ordem nacional, internacional para aplicação de seus artigos na vida.

Convento de Arrábida, 6 de novembro de 1994 Comitê de Redação Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

ANEXO II**IDENTIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES
PÓS-GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DO MOVIMENTO HUMANO**

Pesquisa: A Formação Profissional em Educação Física sobre a Óptica da Teoria da Complexidade: Possibilidades na Área da Ginástica

**Entrevistador: Michele Viviane Carbinatto
Orientador: Myrian Nunomura**

Dados Sobre a Entrevista

Data:

Horário:

Duração:

Local de Realização:

Nome do Arquivo

Dados Sobre o Entrevistado

Nome:

Instituição de Origem:

Unidade/ Departamento:

Área de Atuação:

Currículo Resumido:

ANEXO III

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Questões Abertas Iniciais

1. Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?
2. Qual a sua carga horária de trabalho semanal? E nesta instituição?
3. Quais as disciplinas que você ministra?
4. Há quanto tempo atua na disciplina de ginástica?
5. Você possui algum projeto de extensão? Qual (s)?
6. Você desenvolve algum projeto de pesquisa? Qual (s)?

Questões intermediárias

7. Conte como é o seu trabalho docente.
8. O que é ser docente de ginástica para você?
9. Quais são os objetivos do docente na disciplina de ginástica?
10. Conte-me como são as suas aulas da (s) disciplina (s) de ginástica (s).
11. O que você pretende que seus alunos aprendem?
12. Como você avalia seus alunos?

Questões Finais

13. Você trabalha ou já trabalhou essa disciplina em colaboração com outros professores ou disciplinas? Acha isso possível?
14. Há algo mais que você considere que eu deva saber sobre suas aulas de ginástica?
15. Há algo que você gostaria de me perguntar?