



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

CARLOS ALBERTO LOPES FILHO

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA
VISÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

PARANAÍBA/MS
2015

CARLOS ALBERTO LOPES FILHO

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA
VISÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Silvia Rosa Santana

PARANAÍBA/MS

2015

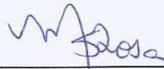
CARLOS ALBERTO LOPES FILHO

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: uma
visão da Teoria Histórico-Cultural**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 14 de agosto de 2015

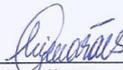
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Sílvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Rosane Michelli de Castro
Universidade Estadual Paulista/Marília (UNESP)



Profa. Dra. Luóelia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

À Minha Mãe Dávila Salma e ao Meu Pai Carlos Alberto, que mesmo em face da distância não deixaram de me apoiar em momento algum durante esta jornada.

Aos meus avós Sr. Juarez, Sra. Maria Cícera e a Sra. Joana Martins, pelo carinho e pelo apoio.

À memória de meu grande amigo Alexandre Villaça, que me ensinou a crer em meu potencial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial e com grande carinho à minha companheira, amiga, namorada e esposa, Fabrícia Lunas, por ter me colocado no caminho certo em direção à pós-graduação e à vida nova, totalmente diferente da vida que eu seguiria se trilhasse o caminho que estava trilhando. Agradeço-lhe por tudo, meu amor, e peço desculpas pelos transtornos e percalços durante a caminhada. Nosso amor se fortaleceu mesmo nos momentos em que nós, intrépidos defensores dos próprios conceitos, enveredávamos em discussões que só nos faziam estudar mais no dia seguinte. Amo você além do amor, e agradeço todos os dias por tê-la comigo na jornada da vida.

Agradeço à minha orientadora Professora Dra. Maria Silvia Rosa Santana, que mesmo nos meus piores momentos, soube me colocar nos trilhos corretos da pesquisa, e em todo o percurso me apoiou e deu suporte.

Agradeço meu querido e grande amigo, Prof. Dr. José Antônio Souza, pela amizade, pelo carinho e, principalmente, pelas contribuições. Também por me mostrar novas perspectivas de como ser professor.

Agradeço à Professora Lucélia Tavares por ser tão gentil em compartilhar o conhecimento.

Agradeço à minha irmã Kássia pelas várias vezes em que se dispôs a me ajudar. Sempre sorridente e solícita.

Agradeço a todos que contribuíram de uma forma ou de outra nesta jornada: a coordenação do Programa de Mestrado, aos Professores, aos funcionários e com carinho especial agradeço aos queridos colegas da III Turma, que mesmo depois de encerradas as disciplinas continuaram presentes e participantes na caminhada.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela concessão da bolsa durante toda a realização do Mestrado.

E, por fim, agradeço ao caríssimo amigo João Gabriel pelos momentos em que me ajudou com todo e qualquer problema que eu mesmo não pudesse resolver sozinho.

RESUMO

Este relatório é fruto de um trabalho de pesquisa desenvolvido no seio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e tem como objetivo central estudar a formação pedagógica de professores de Educação Física, dos cursos de formação nesta área, a fim de compreender sobre quais fundamentos pedagógicos se dá essa formação e estabelecer possíveis relações com a Teoria Histórico-Cultural. Como objetivos específicos pretende-se verificar a incidência da Teoria Histórico-Cultural nessas formações, além de estabelecer a relação entre os pressupostos da psicologia vygotskyana e os conteúdos da Educação Física. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de cunho qualitativo, na medida em que faz valer do método dialético materialista, desenvolvido por Marx, para conhecer o objeto de pesquisa em questão. Para esta pesquisa foram selecionados os cursos de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na cidade Campo Grande e o curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, na cidade de Uberlândia. O método proposto por Marx, aplicado ao objeto de estudo, deu-se a partir dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos elencados, uma vez que esses PPPS são a materialização dessas formações; a partir desses documentos, seguiu-se o caminho metodológico proposto, fazendo abstrações e chegando às categorias de análise. Partindo dos PPP, foram abstraídos: o histórico dos cursos, a identificação, a fundamentação teórica, os objetivos dos cursos e desenhos curriculares. A partir dos desenhos curriculares chegou-se às disciplinas pedagógicas que, por sua vez, continham as ementas e as referências bibliográficas que são os elementos que detêm as informações que caracterizaram o objeto de estudo desta pesquisa. Destacaram-se como as categorias de análise a contradição e a totalidade. Por fim, após verificadas quais teorias pedagógicas fundamentam tais formações, estabelecemos a relação entre os pressupostos teóricos da THC e a Educação Física, com a intenção de apresentar uma possibilidade a mais na formação docente nesta área. Deste modo pudemos verificar a interdisciplinaridade nos cursos de formação de professores analisados, bem como algumas contradições percebidas durante a análise das disciplinas desses cursos, fatos que apontam para a importância de uma formação pedagógica mais densa nos cursos analisados.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Teoria Histórico-Cultural. Educação Física. Método Dialético Materialista.

ABSTRACT

His report is the result of a research work in the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul breast and was aimed at studying the pedagogical training of physical education teachers, training courses in this area, in order to understand on what grounds teaching takes this training and establish possible links with the Historical-Cultural Theory. The specific objectives intended to verify the incidence of Historical-Cultural Theory in these formations, and to establish the relationship between the assumptions of Vygotsky's psychology and the contents of Physical Education. This is a bibliographical and documentary research, qualitative nature, in that it enforces the materialist dialectical method, developed by Marx, to meet the research object in question. For this survey were selected undergraduate courses at Federal University of Physical Education of Mato Grosso do Sul (UFMS) in the city Campo Grande and the degree course in Physical Education, Federal University of Uberlândia, in the city of Uberlândia. The method proposed by Marx, applied to the object of study, occurred from the political-pedagogical projects of the courses listed, since these PPPS are the materialization of such training; from these documents, followed by the proposed methodological approach, making abstractions and reaching the categories of analysis. Starting from the PPP, were abstracted: the history of courses, identifying the theoretical basis, the objectives of the courses and curriculum designs. From the curricular designs we came to the pedagogical subjects which, in turn, contained the menus and references that are the elements that holds the information that characterized the object of study of this research. They stood out as categories of analysis the contradiction and all. Finally, after which verified pedagogical theories underlie these formations, we established the relationship between the theoretical assumptions of THC and physical education with the intention to present another possibility in teacher training in this area. In this way we could verify the interdisciplinarity in teacher training courses analyzed, as well as some contradictions perceived during the analysis of the subjects of these courses, facts that point to the importance of a more dense pedagogical training in the courses analyzed.

Keywords: Education. Teacher training. Historical-Cultural Theory. Physical Education. Method Dialectical Materialism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

CEE – Conselho Estadual de Educação

CES – Câmara de Ensino Superior

CNE – Conselho Nacional

CONFEF – Conselho Federal de Educação Física

CONGRAD – Conselho de Graduação

CONSUN – Conselho Universitário da UFU

E.F – Educação Física

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIPE – Projeto Integrado de Prática Educativa

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UCE – União Campo-grandense de Estudantes

UEMT – Universidade Estadual de Mato Grosso

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNU – Universidade de Uberlândia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de horas das disciplinas – UFMS	78
Tabela 2: Número de horas das disciplinas – UFU	79
Tabela 3: A Psicologia Histórico-Cultural nas disciplinas estudadas.	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Referências Bibliográficas	16
Quadro 2: Itens dos PPPs – UFMS e UFU	35
Quadro 3: Identificação dos cursos	36
Quadro 4: Desenho curricular UFMS	52
Quadro 5: Disciplinas Seleccionadas	57
Quadro 6: Currículo e Didática em Educação Física	59
Quadro 7: Educação Especial	61
Quadro 8: Políticas Públicas e Educação Física, Esporte e Lazer	62
Quadro 9: Psicologia e Educação.....	63
Quadro 10: Educação das Relações Étnico-Raciais.....	64
Quadro 11: Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação Física	65
Quadro 12: História da Educação Física Brasileira	66
Quadro 13: Sociologia da Educação Física e do Esporte	67
Quadro 14: Fundamentos da didática.....	68
Quadro 15: Aprendizagem de Desenvolvimento Humano Aplicado à Educação Física	69
Quadro 16: Recreação Escolar.....	70
Quadro 17: Didática Geral.....	72
Quadro 18: História da Educação Física	74
Quadro 19: Metodologia de Ensino da Educação Física Escolar	75
Quadro 20: Política e Gestão da Educação.....	76
Quadro 21: Prática Pedagógica e Diversidade Humana.....	77
Quadro 22: As obras e as teorias pedagógicas que fundamentam a formação pedagógica – UFMS e UFU	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: lugar em que os elementos de análise emergem.	29
1.1 Os aspectos históricos da formação de professores da UFMS e UFU: uma análise necessária.....	31
1.1.1 Origem do curso de Educação Física da UFMS	32
1.1.2 Origem do curso de Educação Física da UFU	33
1.2 Estruturas dos Projetos Político – Pedagógicos.....	34
1.2.1 Identificação dos cursos	36
1.3A fundamentação teórico-metodológica dos cursos.	39
1.4 Os objetivos dos cursos	42
1.4O Perfil desejado do egresso.....	45
1.4.1 O perfil dos egressos e a Teoria Histórico-Cultural.	48
1.5 As disciplinas pedagógicas.	51
2 AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS.	58
2.1 As disciplinas Pedagógicas: a análise dos ementários e dos Planos de Ensino da UFMS.	59
2.1.1 Currículo e Didática em Educação Física	59
2.1.2 Educação Especial	61
2.1.3 Políticas Públicas e Educação Física, Esporte e Lazer.....	62
2.1.4 Psicologia e Educação	63
2.1.5 Educação das Relações Étnico-raciais.....	64
2.1.6Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação Física.	65
2.1.7 História da Educação Física Brasileira.....	66
2.1.8 Sociologia da Educação Física e do Esporte.....	67
2.1.9 Fundamentos da Didática	68
2.2 As disciplinas Pedagógicas: a análise dos ementários e dos Planos de Ensino UFU.	69
2.2.1 Aprendizagem de Desenvolvimento Humano Aplicado à Educação Física	69
2.2.2 Recreação Escolar	70
2.2.3 Didática Geral	72
2.2.4 História da Educação Física	74
2.2.5 Metodologia de Ensino da Educação Física Escolar	75
2.2.6 Política e gestão da educação	76

2.2.7 Prática Pedagógica e Diversidade Humana.....	77
2.3 Uma reflexão acerca das disciplinas dos eixos pedagógicos da UFMS e UFU.	78
2.3.1 As teorias pedagógicas que fundamentam os cursos analisados.	81
3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	85
3.1 A teoria da Atividade Humana	87
3.2 A Psicologia Histórico-Cultural nos cursos estudados.	90
3.3 A THC como possibilidade na formação de professores de Educação Física.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

A formação de professores de Educação Física é um tema bastante estudado nas pesquisas atuais, primeiramente devido à ampliação do campo de trabalho desses profissionais, conseqüentemente, do público por eles atendido, além dos objetos sobre os quais tratam e que exigem uma análise que vai além das práticas esportivas, buscando uma perspectiva em que não exista a dualidade corpo e mente.

Esse texto resulta das inquietações surgidas logo depois de concluir o curso de licenciatura em Educação Física, no ano de 2009, precisamente quando ingressei no mercado de trabalho, tratando, é claro, de trabalhar naquilo que me propus durante todo o curso de licenciatura: a docência.

Já nos primeiros momentos surgiram dificuldades durante o processo de construção e organização do plano de ensino da disciplina de Educação Física. Também apareceram complicações em questões metodológicas e didáticas, questões que penso, deveriam ter sido apresentadas durante o percurso de formação.

Os encontros com colegas veteranos na profissão apenas deixavam claro que minhas preocupações eram as mesmas de profissionais que estavam para se aposentar, ou mesmo daqueles que trabalhavam há mais de quatro ou cinco anos. As dificuldades em construir os planos de ensino e em estabelecer um rumo teórico para as práticas pedagógicas eram uma constante.

Tais preocupações tornaram-se mais inquietantes a partir do momento em que fui apresentado às teorias pedagógicas que sustentam visões diferentes acerca do processo de ensino na Educação Física.

A herança histórica da disciplina mostra métodos de ensino pautados somente no treinamento do corpo. Kolyniak Filho (2008), evidencia, reafirmando esse pensamento, que as abordagens pedagógicas da Educação Física pautadas no militarismo e no esportivismo, iniciadas na década de 1960 e que vigoravam na Educação Física escolar até a década de 1980, ainda se fazem presentes, mesmo que de forma implícita, nas aulas de Educação Física.

Após o ingresso no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, as questões que estavam latentes tornaram-se problemas de pesquisa que, a partir desse momento, seriam compartilhadas com a Professora Orientadora da pesquisa. Durante a formulação do projeto de pesquisa, nos pareceu claro que seria preciso analisar a formação do professor de Educação Física como um todo e não apenas as teorias pedagógicas que sustentam esses cursos de licenciatura.

Na construção de nosso projeto de pesquisa, o método dialético materialista de Marx mostrou-se como a ferramenta ideal de análise, determinando as relações históricas que caracterizavam o curso. Entretanto, mais uma questão surgia: qual teoria pedagógica poderia contribuir para a formação do professor de Educação Física, de modo a contemplar não só o componente biológico e técnico nas aulas, mas também o componente cultural e psicológico, portanto educacional, tanto da Educação Física quanto dos alunos? A resposta que encontramos apontava para a teoria histórico-cultural de Vygotsky e demais autores.

A partir deste contexto, surge o problema desta pesquisa: Sob quais bases teóricas os professor de Educação Física estão sendo formados, ou seja, que concepção de educação embasará o trabalho pedagógico em Educação Física desses futuros professores? Delineamos então, as questões norteadoras da pesquisa: **quais teorias pedagógicas norteiam a formação de professores de Educação Física? Encontram-se nessas teorias pedagógicas os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural?**

Para conseguir responder às questões propostas, é preciso traçar os objetivos específicos: 1) conhecer a história da Educação Física como disciplina escolar e como licenciatura; 2) identificar na história dos cursos selecionados os aspectos identitários das instituições, mediante análise de seus PPPs; 3) apontar e caracterizar as disciplinas pedagógicas contidas nesses cursos; 4) verificar a possibilidade de aproximações das bases teóricas dos cursos analisados com a Teoria Histórico-Cultural.

Logo, essa pesquisa tem como objetivo geral estudar a formação pedagógica de professores de Educação Física, dos cursos de formação nesta área da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a fim de compreender sobre quais fundamentos pedagógicos se dá essa formação e estabelecer possíveis relações com a Teoria Histórico-Cultural.

Dessa maneira, a pesquisa desenvolvida se propõe a apresentar aspectos que demonstram como se dá a formação pedagógica desses professores, levando em conta que o campo de atuação deles está inserido num cenário em que o modo de produção capitalista impera sobre a quase totalidade das sociedades contemporâneas.

Esses professores atuarão na formação de indivíduos que, inseridos nesse contexto, pertencem às classes que lutam por um lugar melhor no cenário voraz do capitalismo contemporâneo. Atuarão na formação de um cidadão que passa pelas políticas educacionais, que reivindicam a inclusão e a igualdade de um lado; por outro, atuarão nas relações sociais e no mercado de trabalho capitalista, onde a inclusão e a igualdade não se aplicam. Assim, consideramos necessário conhecer sob quais bases teóricas esses professores estão sendo

formados, ou seja, que concepção de educação embasará o trabalho pedagógico em Educação Física desses futuros professores.

É preciso saber, de antemão, que a análise da formação docente em Educação Física deve ser feita e acompanhada pela análise da situação sócio-política na qual esta formação se dá. Dessa forma, pontuamos que todas as formações docentes sofrem influência do momento sócio-político-cultural, logo, é preciso analisar o período histórico que compreende a constituição dos cursos analisados e correlacioná-la com a própria história da Educação Física, enquanto disciplina escolar e formação docente.

No que tange às pesquisas acerca da formação de professores de Educação Física, as encontramos na *web site* da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>). Entretanto, a abrangência dos termos não delimitou o determinante na pesquisa que busca a formação pedagógica desses professores.

Então, inserimos mais marcadores para delimitar os trabalhos com a mesma temática desse trabalho, a fim de proceder a uma revisão bibliográfica acerca desse tema. Inserimos os marcadores: formação de professores, Educação Física, formação pedagógica, delimitamos um período mais recente, de 2010 a 2014 e obtivemos um total de 157 trabalhos que continham esses marcadores: sendo 115 dissertações de mestrado acadêmico, 21 teses de doutorado e 21 dissertações de mestrado profissional. Inserimos em seguida, mais um marcador: materialismo dialético – usamos no texto o termo dialética materialista, entretanto ao inseri-lo como marcador não encontramos nenhum resultado – a partir de então, encontramos nove trabalhos. Dentre esses nove trabalhos, dois chamam a atenção por alinharem-se juntamente à pesquisa em foco.

Usamos também para esse levantamento o *web site* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em sua biblioteca digital de teses e dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>) - encontramos mais 418 resultados, inserindo os marcadores (formação de professores, Educação Física, formação pedagógica). Com um novo marcador: teoria histórico-cultural, entretanto, os trabalhos que surgiram nos resultados não tratam de formação de professores de Educação Física. Seleccionamos, dentre os 418, 4 trabalhos que chamaram a atenção por alinharem-se à pesquisa, no que diz respeito ao método usado e ao objeto de estudo. Quando inserimos o marcador materialismo dialético, apareceram 15 trabalhos, entretanto apenas 1 deles se alinha ao nosso; entretanto, esse mesmo trabalho já surgiu nos resultados anteriores.

Logo, no processo de revisão bibliográfica, encontramos seis trabalhos: dois nos bancos de teses e dissertações da CAPES, mais quatro na biblioteca digital de teses e dissertações do IBICT.

Quadro 1: Referências Bibliográficas

Tipo	Autor	Ano	Título	Banco de dados
Tese	CELANTE, A. R.	2014	Educação Física escolar e os saberes na ação docente.	IBICT
Tese	NASCIMENTO, C. P.	2014	A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal	IBICT
Dissertação	BERTONI, M. R.	2013	Constituição de uma licenciatura em Educação Física: a busca para a efetivação do ser professor crítico-reflexivo na Universidade Estadual de Londrina.	IBICT
Dissertação	FUGI, N.	2013	As pedagogias do aprender a aprender na formação dos professores de Educação Física: os projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Educação Física das universidades UEM/UEL.	IBICT
Dissertação	SILVA, W. J. L.	2011	Crítica à teoria pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral.	CAPES
Dissertação	ARANHA, O. L. P.	2011	Currículos de formação de professores de Educação Física no estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de	CAPES

			profissionalidade.	
--	--	--	--------------------	--

Fonte: IBICT (<http://bdtd.ibict.br/>) e CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>)

Os trabalhos elencados no quadro 1 se aproximam dessa pesquisa não somente quanto ao objeto de estudo – a formação pedagógica dos professores de Educação Física – mas também no que se refere ao método de pesquisa utilizado. Todavia, nosso trabalho não esteve centralizado somente nos PPPs, ou nos currículos dos cursos analisados. Nossa proposta vai além, pois, após análise desses documentos, buscamos identificar as possíveis aproximações das bases teóricas desses cursos com a Teoria Histórico-Cultural.

A disciplina escolar de Educação Física sofre, como todas as outras, influências do ideário pedagógico que norteia as reformas educacionais no Brasil. Uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) feita por Taffarel (1997) e apontada por Fugi (2013), denuncia o ecletismo teórico e o misto de concepções pedagógicas, nas quais as bases teóricas não se harmonizam entre si.

A pesquisa analisou a formação de professores de Educação Física sob a ótica do método materialista dialético de Marx. É preciso antes de tudo, de acordo com o método de Marx, olhar para a feição da realidade¹ que se materializa mediante os documentos dos cursos, torná-la em concreto observado para, a partir daí, fragmentá-la em numerosas determinações, ou abstrações, seguindo novamente para determinações cada vez mais tênues, estabelecendo as relações entre estas e só nesse momento, conhecendo as determinações e suas inter-relações, poder ascender ao concreto real (DUARTE, 2000).

Entendemos que a formação de professores de Educação Física é produto de políticas que atendem aos interesses de uma elite capitalista, como aponta Fugi (2013, p.21): “[...] esses interesses estão polarizados entre os proprietários dos meios de produção, e os proprietários da força de trabalho sem a qual não há produção da mais valia que amplie os poderes do capital.” Desse modo, a relação ente capital e trabalho, ou melhor, entre a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho, é que determina o sentido das políticas, a fim de atender à demanda de mão-de-obra solicitada pelo capital.

Ao analisar a formação de professores de Educação Física, a autora aponta um caminho para se começar a pesquisa:

¹ Feição da realidade é o termo usado por Prado Jr (2002) como aparência da realidade ou fato.

A pesquisa sobre a direção da formação de professores de Educação Física só se torna possível quando identificamos os processos predominantes nas pedagogias hegemônicas que penetram nas diversas áreas da educação, direcionando a correlação de forças na perspectiva de uma formação que atenda aos interesses hegemônicos. (FUGI, 2013, p. 19)

Desse modo, o caminho indicado por Fugi (2013) para analisar a formação do professor de Educação Física nos parece ser o mais indicado, se considerarmos que as pedagogias também têm, em sua essência, uma determinada visão de mundo. Logo, identificar quais pedagogias estão presentes na formação de professores de Educação Física tornou-se premente em nossa caminhada metodológica.

Assim, para conhecer e reconhecer essas pedagogias e as visões de mundo que estão inculcadas em seus ideários, visões de mundo estas que, por sua vez, pertencem às elites no poder, foi proposta a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos de duas instituições de Ensino Superior, a fim de conhecer a formação pedagógica oferecida por elas.

Por ter se desenvolvido no estado de Mato Grosso do Sul, procuramos elencar cursos de instituições localizadas no estado, entretanto, das instituições procuradas apenas a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul se dispôs a participar e concedeu os documentos necessários para a pesquisa. Dessa forma, o outro curso selecionado foi o curso de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, que mantém *online* em seu *web site* (<http://www.faefi.ufu.br>) os documentos necessários para a realização da pesquisa.

Para conseguir responder às questões propostas, é preciso citar novamente os objetivos específicos: 1) conhecer a história da Educação Física como disciplina escolar e como licenciatura; 2) identificar na história dos cursos selecionados os aspectos identitários das instituições, mediante análise de seus PPPs; 3) apontar e caracterizar as disciplinas pedagógicas contidas nesses cursos; 4) verificar a possibilidade de aproximações das bases teóricas dos cursos analisados com a Teoria Histórico-Cultural.

Logo, com relação aos procedimentos metodológicos, primeiro sentimos necessidade de uma revisão bibliográfica cujo intento era aprofundar a fundamentação teórica pautada em Marx (PRADO JR, 1973; DUARTE, 2002), para explicar o movimento dialético que envolve a formação desses professores; a identificação do ideário educacional predominante na história do Brasil e de seus reflexos na Educação Física; a identificação e caracterização das teorias pedagógicas presentes nos projetos Político-Pedagógicos.

Precisamos também de uma análise documental e para isso tomamos como referência os PPPs, os desenhos curriculares para identificar as disciplinas do eixo pedagógico, além dos

planos de ensino das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura em Educação Física da UFMS e da UFU, para analisar as ementas e as bibliografias dessas disciplinas

Para podermos fazer uso do método de Marx, foi preciso uma prévia discussão sobre o mesmo, para em seguida apreender e analisar o objeto posto em análise sob a ótica desse método. Esse caminho em direção ao método dá alicerce à pesquisa, na medida em que torna tal análise mais segura e clara acerca do objeto. Nascimento (2014, p.31, grifos do autor), questiona:

Qual a natureza do fenômeno com a qual a Educação Física lida e como apreendê-lo para análise? Como reproduzir conceitualmente (*logicamente*) o processo *histórico* de constituição desse fenômeno? Em que medida um conceito pode expressar a *essência* do fenômeno analisado? É possível reproduzir teoricamente um fenômeno e dizer que essa reprodução teórica é *mais rica* do que o fenômeno diretamente percebido por nós? E ainda: como comprovar a veracidade de uma explicação, como dizer que essa ou aquela explicação seja mais *verdadeira* diante de tantas explicações possíveis de um mesmo fenômeno?

As questões propostas levam à reflexão acerca do método de pesquisa, orientando e direcionando o processo investigativo, “[...] por meio das concepções e conceitos sobre *o que* é a realidade, *como* se conhece a realidade e *para que* conhecer a realidade” (NASCIMENTO, 2014, p. 31, grifos do autor). Assim, o método se faz presente em todas as pesquisas, para iluminar e nortear o caminho do pesquisador.

Os primeiros aspectos a serem expostos são o desenvolvimento da dialética e a origem do método. Faremos isso com a intenção de que o método de pesquisa empregado nesse trabalho possa estar devidamente caracterizado.

A dialética, de acordo com Souza (2003), surge na antiguidade, é anterior a Sócrates, surgindo com Heráclito, que ensinava que tudo está em transformação, num processo de constante mudança, admitindo também que um objeto pode ser simultaneamente, igual e diferente de si mesmo.

Segundo o autor, Heráclito cria os aspectos fundamentais da dialética: a tese e a antítese, dois polos que se excluem. Hegel se projeta como criador da dialética moderna por ter firmado o terceiro termo da dialética – a síntese. O terceiro termo da dialética, somente ficará explícito por Hegel, uma vez que até mesmo em Platão a síntese não apareceu de forma clara.

Para Hegel, de acordo com Souza (2003), a dialética não poderia ficar restrita à afirmação e negação – tese e antítese. Para o filósofo alemão, entre a positividade da tese e a

contundência da antítese, a síntese seria a integração do que há de bom na tese, como o que há de bom na antítese. Desse modo, a dialética não se configura somente em tese e antítese, ou em afirmação e contrariedade, para ele a dialética também é consenso.

Souza (2003, p.2-3), resume, em linhas gerais, as características da dialética:

- 1) A contradição é a própria substância da dialética. A contradição se resolve em termos contraditórios. Esse linguajar é impróprio, visto que o termo contraditório nega inteiramente a realidade, o que não é o caso. Próprio é usar o termo “contrário”, pois esse não nega inteiramente a realidade, dando asa ao diálogo, ao consenso;
- 2) Totalidade. Sem esta característica, a dialética não tem sentido. Mais do que outras filosofias, a dialética é, maximamente, visão de conjunto. Nela, se concretiza o velho princípio: sem a visão do todo, não se compreendem as partes;
- 3) Simultaneidade. Na dialética, tudo acontece ao mesmo tempo. Não um antes e um depois. É como as ondas do mar, não se sabendo onde começam e onde terminam;
- 4) Criticidade. Por sua estrutura de afirmação, negação da afirmação e negação da negação, a dialética se credencia como a filosofia mais crítica que possa existir até o presente momento;
- 5) Ausência de hierarquia. Na dialética, uma coisa não é mais importante que outra. Tudo é importante, por isso é a melhor filosofia que se presta para fomentar a igualdade entre os homens e a conservar ecossistemas.

Dessa forma, podemos observar as características que norteiam a dialética como filosofia. Entretanto, a dialética associada à pesquisa é um problema que surge apenas na modernidade. Conforme Sanfelice (2004, p.69), “[...] o tema ‘dialética e pesquisa’ é típico de uma problemática da modernidade.” O autor pontua também que a modernidade instaura a vitória da razão sobre a fé, vitória construída pelo poder do conhecimento científico e filosófico, que superou as especulações da metafísica.

A dialética em Marx possui pontos diferentes da dialética hegeliana. Sanfelice (2004), cita um trecho de Marx para expor a questão:

Meu método dialético não difere apenas fundamentalmente do método de Hegel, mas, é exatamente o seu reverso. Segundo Hegel, o processo do pensamento, que ele converte, inclusive, sob o nome de ideia, em sujeito com vida própria, é o demiurgo do real, e o real a simples forma fenomenal da ideia. Para mim, ao contrário, o ideal não é senão o material transposto e traduzido no cérebro do homem (MARX & ENGELS, *apud* SANFELICE, 2004, p. 73).

Logo, se torna evidente que Marx baseou-se na dialética de Hegel, entretanto, desenvolveu seu próprio método, diferenciando-o não apenas em seus fundamentos materialistas, visto que os fundamentos da dialética hegeliana não eram pautados apenas no idealismo, mas também na forma com que o pensamento se constrói: em Hegel, o concreto se materializa pronto na mente do observador, para Marx é o oposto, a representação mental

desse concreto é inicialmente caótico e disforme, tornando-se concreto somente após a tradução dialética de suas relações (SANFELICE, 2004).

Demo (1995, p. 92), sobre a dialética aponta:

Toda formação social é tomada como tese: realidade social historicamente contextualizada. Coagula na história, através de sua organização social, ou pelo processo de institucionalização, ganhando contornos próprios, ou conteúdo próprio. Através desse conteúdo a fase se torna discernível, típica, historicamente característica, culturalmente identificável.

O pensamento dialético de Marx é resultado da representação da dialética dos seres e da história na consciência dos homens. Mas esta história não é a história da consciência solitária do sujeito, mas sim a prática social; o sujeito aqui não “[...] é um espelho do real, mas um sujeito ativo e rico em determinações.” (SANFELICE, 2004, p.80)

Para Sanfelice (2004), Marx chega a um conjunto de categorias ontológicas que permitem reproduzir corretamente o movimento real da história. Segundo o autor, Marx ao dispor das condições históricas, construiu seu materialismo:

Marx dispôs de condições históricas que lhe viabilizaram reproduzir de forma adequada, no nível a consciência, do conhecimento real, as condições objetivas tanto da natureza quanto da sociedade em que vivia, ou seja, superar o idealismo e compreender o cerne do funcionamento da sociedade capitalista do século XX. (SANFELICE, 2004, p.81)

São as condições históricas que determinam, na dialética materialista, como os fatos são produzidos, desdobrando no tempo a individualização dos eventos. Grespan (2008) evidencia que as feições da realidade estão sempre em transformação, moldando os objetos na medida em que são influenciados pela ação dos homens na história; o que para nós pode ser entendido como a ação do homem sobre a história. Acerca disso, Prado Jr (apud GRESPLAN, 2008, p.62-63), pontua:

Logo se vê o aspecto essencialmente revolucionário da História observada e interpretada através da dialética. [...] Cada um dos momentos dessa história, cada uma de suas fases ou situações traz no seu seio a transformação que a destruirá; transformação que não vem do seu exterior, que não é diferente dela própria, mas é ela no seu desenvolvimento.

De acordo com Prado Jr. (1973), o que marca a obra de Marx é o método – a dialética materialista – contudo, o autor alemão não caracterizou sistematicamente o método dialético

em sua obra. Marx ateu-se a aplicá-la em seu objeto de pesquisa – a economia – e analisá-lo a partir da perspectiva proposta por essa dialética.

Ainda acerca dos escritos de Prado Jr. (1973), antes de qualquer procedimento Marx procurava perceber de que modo os pensadores e cientistas que o precederam no estudo da economia elaboraram o conhecimento acerca dessa área e como a construção desse conhecimento se dava, de que forma tal elaboração ocorria nos apontamentos desses pensadores.

A característica fundamental da teoria marxista do conhecimento é a natureza construtiva desse conhecimento (PRADO JR, 1973). Para o autor, de acordo com Marx, o conhecimento “[...] resulta de construções; e consiste numa ‘representação’ mental do concreto (isto é, da parcela de Realidade exterior ao pensamento conhecedor e por ele considerada), representação esta ‘elaborada a partir da percepção e da intuição’” (PRADO JR, 1973, p.9).

O autor afirma ainda que se trata de uma representação e não de uma reprodução da realidade para o pensamento, de modo que ela é inerente ao observador. Entretanto, é preciso fazer uma distinção entre reprodução e representação. Nesse contexto, a reprodução é a simples imagem do concreto observado, apenas um reflexo imutável; representação é, nesse caso, a apreensão do concreto observado, passível de mudança mediante análise e reflexão.

Por isso, se houvesse uma mera reprodução da realidade observada, não haveria a construção do conhecimento, o concreto real estaria pronto e acabado nessa reprodução mental. Contudo, ainda sobre a representação mental da realidade, é preciso pontuar que esta representação varia de indivíduo para indivíduo, haja vista que cada indivíduo tem uma cultura própria, entretanto, a construção do conhecimento via dialética materialista sempre deverá seguir os princípios elaborados e empregados por Marx.

Temos, portanto, a clareza do pensamento de Marx: em seu método dialético, a gênese está em representar no plano do pensamento um dado objeto ou feição da realidade apenas depois de feita essa representação é que se pode construir o conhecimento. É esse processo que diferencia o método de Marx da metafísica, pois esta pressupõe que o conhecimento já está pronto, cabendo ao indivíduo apenas apreendê-lo para tornar-se conhecedor.

Partindo da ideia de representação e não de apreensão ou reprodução, Marx, conforme relata Prado Jr. (1973), demonstrou uma nova perspectiva acerca da construção do conhecimento.

E isto significou na questão do conhecimento e do ponto de partida para o seu equacionamento, conceber o Conhecimento como é de fato - e a larga elaboração científica de nossos dias está aí para comprová-lo – como uma elaboração propriamente, uma construção mental realizada com fatos psicológicos (sejam eles quais forem, o que competirá à psicologia determinar) [...] Elaboração ou construção essa a partir é certo, “da percepção ou intuição” (e aí se afirma o materialismo da dialética marxista em contraste com o idealismo), mas com os instrumentos do pensamento, através de operações mentais e não com ingredientes ou elementos extraídos da realidade exterior ao pensamento [...] que esse pensamento refletiria tal como espelho. (PRADO JR, 1973, p.18)

O conhecimento, na concepção marxista, é produto do pensamento – resultado de operações mentais – pelo qual se representa – não reproduz ou reflete – a realidade objetiva, suas feições ou situações (PRADO JR, 1973). Novamente, temos a confirmação de como o conhecimento é construído em Marx: uma apreensão mediada pelo pensamento, para que por meio de operações mentais esse conhecimento possa ser construído. Entretanto, é preciso ressaltar que a construção do pensamento pelo sujeito passa por suas vivências sociais; cada sujeito infere, de acordo com suas experiências, as determinações acerca do objeto representado mentalmente.

Ainda sobre essa questão, Duarte (2000, p.90), afirma: “Mas Marx mostra que existe – na apreensão do conhecimento – um equívoco, pois o pensamento não pode se apropriar do concreto de forma imediata, não pode reproduzi-lo através do contato direto”, e pondera: “O contato direto produz no pensamento uma ‘representação caótica do todo’, que não pode ser considerada como efetiva apropriação da realidade pelo pensamento.” (DUARTE, 2000, p.90)

Seguindo o pensamento de Marx, Duarte (2000) propõe a mesma reflexão feita pelo economista alemão:

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, a orla marítima; os diferentes ramos de produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que é a pressuposição prévia e efetiva, assim por exemplo começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta tomamos o conhecimento de que isso é falso. [...]. Assim se começássemos pela população, teríamos a representação caótica do todo, e que através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos as determinações as mais simples. (MARX, 1978, apud, DUARTE, 2000, p.90-91)

Ao primeiro contato, percebe-se pelas palavras de Marx que o concreto real representado no pensamento é caótico, uma mera representação de uma imagem ou feição real. Para que esse caos inicial possa se converter em objeto ou feição conhecida torna-se

necessário, por meio de operações mentais, fazer abstrações – determinações das partes menores que compõem o concreto observado – subsequentes, de modo que, ao esmiuçar o objeto que se deseja conhecer, após o processo de abstração, ele seja mais claro ao conhecedor.

O termo abstração a que Marx se refere em seu texto é um sinônimo de uma ideia que não corresponde à total complexidade do conteúdo da realidade. Por esse motivo, começar pela população significa iniciar por uma representação caótica do todo. Duarte (2000, p.91), afirma que se a representação inicial não é suficiente para traduzir a totalidade do concreto observado, é preciso mediar essa construção do conhecimento pelo processo de análise:

[...] sendo a população composta por classes sociais, é preciso analisá-las; mas isto só é possível analisando-se o trabalho assalariado e o capital; o capital por sua vez, só pode ser compreendido adequadamente, através da análise de seu oposto, o trabalho assalariado, sendo que a relação entre ambos é mediada pelo valor, isto é, pelo valor de troca que juntamente com o valor de uso, compõem a mercadoria [...]

Desta maneira, os autores Duarte (2000) e Prado Jr. (1973) demonstram que a simples apreensão do todo, por parte do indivíduo que deseja conhecer determinado objeto ou feição da realidade – o concreto observado – não se configura em conhecimento. Essa apreensão/representação imediata do concreto observado torna-o um todo caótico, um conhecimento falso, aparente.

Para que esse concreto observado não permaneça caótico é preciso que se faça uma representação e não uma reprodução, como dito anteriormente; a partir dessa representação, realizar-se-á a análise de abstrações cada vez mais profundas e tênues, buscando compreender a essência do objeto do conhecimento.

Esse primeiro caminho – da representação caótica às abstrações mais simples – de acordo com Marx (1978, apud Duarte 2000, p.93) é “[...] manifestadamente o método científico correto.” Ou seja, o concreto real só pode ser representado pelo pensamento como ponto de chegada, nunca como ponto de partida, pois nesse o concreto será sempre caótico.

Novamente, ao abordar aspectos de como Marx desenvolveu seu método, Prado Jr. (1973), evidencia que observando os economistas fundadores de sua disciplina, Marx transformou o que seus antecessores faziam por intuição natural num método científico, aprimorando a teoria do sistema capitalista. De modo que, ao aplicar a dialética ao seu objeto de estudo – a economia da época –, Marx o faz valendo-se de um método de análise diferente dos de seus antecessores, e desvendou, a partir daí, as relações que caracterizam e dão forma ao sistema capitalista.

O método de Marx, de acordo com Prado Jr (1973, p.21), “[...] consiste centralmente e numa palavra, na determinação de relações através da análise.” De tal forma que essa relação à qual se refere Marx será tomada, conforme Prado Jr, no âmbito de como as feições do concreto observado, portanto exterior ao pensamento, constituem o objeto do conhecimento, como essas relações “[...] se dispõem e compõem, em si e entre si, no espaço e no tempo.” (PRADO JR, 1973, p.22)

O conceito de relação empregado por Marx se afasta da concepção corrente, em que a relação é a mera ligação externa entre objetos. Nesse caso, “relação” aglomera os objetos selecionados “[...] numa totalidade e nova unidade; num sistema de conjunto dado precisamente pela relação que vem a ser a disposição sincrônica e diacrônica dos mesmos objetos.” (PRADO JR, 1973, p.22)

Nessa perspectiva, a determinação de relações promove a visualização das feições e a determinação da realidade considerada. Para Prado Jr. (1973), essa operação de relacionamento – o ato de determinar as relações – é a construção de um sistema de relações que se constituem e estruturam em si mesmas como elementos entrosados e congregados num todo que transcende a individualidade das partes, a individualidade particular de cada abstração – ou determinação da realidade.

Esses sistemas de relações integradas serão configurados em conjuntos mais amplos, articulando-se mutuamente com sistemas cada vez mais complexos; e se integrarão em função do todo. Isso é o que Marx chama de “a unidade na diversidade.” (PRADO JR, 1973, p.24). Portanto, a relação que congrega essas partes constitui um sistema de conjuntos; absorve e modifica as individualidades, transformando-as numa individualidade que trabalha em função do todo, esta individualidade somente existe dentro desse todo. Numa analogia simples, a título de exemplo, podemos dizer que os algarismos têm seu valor individual, mas à medida que em se juntam, conservam suas características originais, mas em função da relação com outro algarismo configuram-se em um número diferente do original, alterando inclusive seu valor originário. O algarismo um representa uma unidade, contudo, se adicionado ao algarismo cinco, ambos configuram um novo sistema, que agora se caracteriza como o número 15: quinze unidades, ou ainda uma dezena e cinco unidades.

Não é sem razão que se costuma falar em um sistema capitalista, por exemplo, pois se trata de um conjunto onde os elementos constituintes se integram em uma unidade e em uma totalidade formando um sistema – de maneira tal que esse conjunto deriva dos elementos que o compõem e é determinado por esses. Tais elementos têm suas especificidades e

individualidades derivadas do conjunto de que participam e que constituem (PRADO JR, 1973).

É desse processo de determinação progressiva de relações, descobertas por meio da análise dos seus elementos constitutivos e das relações que se estabelecem entre eles, que consiste a elaboração do conhecimento, o seu ponto inicial. O conhecimento não é uma coisa, uma entidade, ou uma essência pronta e estática das coisas; é sim, nada mais que o conjunto das relações que se trata de descobrir, aprender e representar mentalmente. Essas representações mentais – ideias e conceitos – é que constituem o que se entende por conhecimento em geral, e a ciência em particular, haja vista que a ciência é o conhecimento sistematizado e deliberadamente elaborado (PRADO JR, 1973).

Essa é a maneira de conhecer a realidade que se propõe na dialética materialista de Marx; se de um lado é a perspectiva de unidade universal, tanto no espaço – o que implica na inter-relação e integração conjunta da unidade das feições e situações da realidade – quanto no tempo – que é a incessante transformação desse conjunto em constante mudança, de outro lado é sincrônica e diacrônica nas relações que compõem uma estrutura universal. Sincrônica, à medida que essas relações ocorrem ao concomitantemente e diacrônica na forma de transpassar o tempo. Tais relações estão em movimento ao mesmo tempo, e também através do tempo.

Correspondendo à maneira dialética de enxergar a realidade, o conhecer consiste em aprender a descrever a unidade universal (todo) que é dado (ao indivíduo pensante e elaborador do conhecimento) nas relações que (se) constituem, que (se) estruturam e (se) sistematizam em unidade universal, se dispondo no espaço e no tempo (PRADO JR, 1973).

Essas relações se integram e estruturam em sistemas e conjuntos, de acordo com Marx (1978, *apud* PRADO JR, 1973, p.38), tais sistemas são “[...] a síntese de numerosas determinações [...], a unidade na diversidade – o que é segundo a natureza das relações.” Marx denomina a esses sistemas, conforme relata Prado Jr. (1973), de concreto (o fato real) e de concreto pensado (fato mental), de modo que o concreto pensado (fato mental) é o representativo do concreto (fato real).

Corroborando com as palavras de Prado Jr. (1973), Duarte (2000), aponta que após determinadas as abstrações, mesmo as mais tênues, é preciso fazer o percurso inverso:

Mas o pensamento não encerra aí seu percurso. Ele agora terá que fazer o caminho inverso, isto é ascender da abstração mais simples à complexidade do conjunto que foi representado, inicialmente, de forma caótica. O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo

enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas.” O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa. (DUARTE, 2000, p.93)

Logo, para Duarte (2000), para que possamos representar o concreto, não basta apenas reproduzi-lo mentalmente e por meio de análise abstrair suas menores determinações. Faz-se necessário também fazer o percurso inverso, ascender dessas determinações em direção ao todo. E claro, nesse percurso encontrar os conjuntos aos quais tais determinações pertencem, bem como as relações desses conjuntos, tornando-os sistemas de conjuntos e ascendendo cada vez mais, até chegarmos à representação desse concreto.

Dessa maneira, é preciso estabelecer as categorias de análise, na medida em que esse processo, mediante o método dialético materialista, exige tal procedimento. Como dito, para se conhecer um determinado objeto ou feição da realidade, no caso dessa pesquisa, a formação pedagógica de professores de Educação Física, é necessário que se decomponha esse objeto em determinações menores, a partir disso, estabelecer relações entre elas e, seguindo o processo, abstrair determinações cada vez mais tênues de modo a culminar num emaranhado de inter-relações e conjuntos dessas inter-relações que caracterizam e dão forma ao objeto analisado.

Logo, é no Projeto Político-Pedagógico que a formação docente em Educação Física se consolida, trazendo consigo todas as relações que se configuram nesses cursos de formação. A partir dessa premissa, iniciamos o processo de análise dessa formação que tem como ponto de partida o projeto pedagógico das instituições pesquisadas. Esses documentos carregam consigo as características históricas e a relação que cada curso tem com a política nacional para a Educação Física, ou seja, o ideário dessas instituições.

Definidos os procedimentos, no primeiro capítulo são apresentadas as análises acerca da pesquisa, aplicando o método de análise à formação de professores de Educação Física das instituições escolhidas, com a finalidade de elencar as determinações a serem analisadas e a caracterização identitária dos cursos analisados.

No segundo capítulo, são analisadas as disciplinas pedagógicas, elencadas a partir dos desenhos curriculares dos cursos selecionados. Essas disciplinas pedagógicas terão seus Planos de Ensino analisados, para que sejam identificadas as teorias pedagógicas que sustentam os cursos de licenciatura em Educação Física.

No terceiro capítulo faremos aproximações das teorias pedagógicas verificadas no segundo capítulo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, como síntese dialética do esquema tese-antítese-síntese, uma vez que, de acordo com Demo (1995, p. 92):

A antítese não é fase. Sendo negativa, é o que falta na tese, é o movimento de sua superação. Como época histórica, é situação dada, síntese desdobrada a partir de outras antíteses, e que, por força de novas antíteses, é levada a gerar novas sínteses. Tomando um exemplo: o socialismo é antítese do capitalismo dentro da síntese capitalista, tomada como teses acionadas pela antítese socialista, visualizada normalmente pela contradição das classes. A partir do momento em que o socialismo se constitui como nova síntese, já não é antítese, mas nova tese, por decorrência lógica e histórica, produz suas sínteses.

Desse modo, para o terceiro capítulo intencionamos mostrar a Teoria Histórico-Cultural como antítese das teorias pedagógicas encontradas nos planos de ensino dos cursos analisados, uma vez que a concepção de homem na teoria originada com o estudo de Vygotsky possibilita ao professor de Educação Física uma atuação humanizadora.

Dentro das considerações finais será apresentada a síntese do trabalho, considerando dados e reflexões obtidas durante o percurso da pesquisa.

1 OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: lugar em que os elementos de análise emergem.

A delimitação das categorias de análise faz-se necessária na medida em que o processo de análise por meio do método dialético materialista exige tal procedimento. Como foi dito, para se conhecer um determinado objeto, ou feição da realidade, neste caso a formação pedagógica oferecida pelos cursos de licenciatura de Educação Física das UFMS e UFU, é necessário que se decomponha esse objeto em determinações menores para, a partir destas, estabelecer relações entre elas e, seguindo o processo, abstrair determinações cada vez mais tênues de modo a culminar num emaranhado de inter-relações e conjuntos dessas inter-relações que caracterizam e dão forma ao objeto analisado.

Entretanto, há que se fazer uma ressalva: os objetivos deste trabalho possuem relação direta com as teorias pedagógicas que sustentam a formação de professores de Educação Física, de acordo com Marx (Duarte, 2000; Prado Jr, 1973), durante o caminho das abstrações, é possível e necessário escolher para análise o percurso que leve até o conjunto de relações que caracterize essa formação pedagógica. Como mostrado por Prado Jr. (1973) e Duarte (2002), ao caracterizarem o método materialista dialético de Marx, no processo de abstração podemos descobrir vários conjuntos de determinações que se relacionarão diacrônica e sincronicamente uns com os outros, para construir a totalidade do objeto observado. Portanto, nessa pesquisa visamos elencar as determinações a partir da análise dos PPPs – que são o objeto concreto que representam tais formações – que, relacionando-se, caracterizam a formação pedagógica dos professores de Educação Física nas instituições escolhidas para a pesquisa.

Para delimitar tais determinações, sob o prisma da dialética materialista de Marx, é preciso antes reconhecer que a formação de professores é parte de um sistema, onde quem dita as regras é o capital. Logo, as mudanças e transformações históricas ocorrem em função de um sistema onde a infraestrutura sustenta a superestrutura. Fato que, transmutado da economia política para a formação de professores em Educação Física, justifica como as medidas políticas modificam a estrutura educacional com a finalidade de contemplar os interesses das classes detentoras do capital. Então, no caso desse estudo, a primeira determinação a ser elencada é o contexto histórico no qual se desenvolveram a Educação Física escolar e a formação de professores de Educação Física.

Vislumbrar o contexto histórico mediante o qual a Educação Física se desenvolveu é como colocar uma luz sobre conceitos que ainda são encontrados nas aulas de Educação

Física, até mesmo nos processos de formação desses professores. Como citado por Kolyniak Filho (2008), algumas teorias pedagógicas adotadas nas décadas passadas ainda se encontram presentes nas aulas de Educação Física, embora tais metodologias e suas visões de mundo tenham sido superadas.

Basta ter a clareza de que cada formulação de um objeto de estudo para a Educação Física baseia-se em determinadas concepção de homem, de mundo, de sociedade, tendo caráter ideológico. Vale dizer que não há nenhuma definição neutra dos fenômenos que devem ser objeto de pesquisa e ensino por parte dos profissionais de educação física – como, aliás, ocorre com todas as demais áreas do saber humano. (KOLYNIK FILHO, 2008, p. 77).

Kolyniak Filho (2008) refere-se, no trecho acima, ao Parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CES 58/2004), que deixa a cabo das Instituições de Ensino Superior eleger as matrizes epistemológicas e ideológicas que seus especialistas hão de utilizar na construção de seus respectivos projetos pedagógicos.

Seguindo o método de Marx e o pensamento de Prado Jr (2002, p.27), é preciso “[...] caracterizar as feições e situações de realidade de que nos ocupamos por sistemas de relações articulados e entrosados”. Diante disso, percorrer esse caminho é essencial para que caracterizemos algumas relações para que esta feição da realidade, a formação de professores de Educação Física, se torne mais clara ao pesquisador. Para essa caracterização de relações, é preciso analisar o **desenho curricular** atual, uma vez que este contém as disciplinas pedagógicas que fundamentam a formação desses professores.

Torna-se preciso ainda analisar os **planos de ensino** dessas disciplinas, considerando que é por meio deles que os docentes materializam a concepção das disciplinas curriculares presentes no PPP, para assim conhecer as teorias pedagógicas que sustentam as disciplinas pedagógicas. Outrossim, para conhecer a formação pedagógica dos professores de Educação Física é preciso avançar mais na compreensão dessa formação.

Prado Jr. (1973) reafirma, utilizando a metáfora da árvore, a aplicação do método de Marx:

Considerações análogas se farão relativamente às “partes” da árvore tomando por objetivo outras partes dessa parte, como sejam o tecido vegetal, as células, compostos de carbono etc. E podemos ir indefinidamente adiante nesta decomposição da árvore e nas relações que ela se estrutura. Em sentido inverso, em vez de partir, como fizemos da floresta para a árvore e seus componentes, componentes de componentes etc., poderíamos situar a floresta nos sistemas de relações que necessariamente se inclui como sejam as circunstâncias geográficas, geológicas e outras que a condicionam e determinam. Estaríamos sempre, pela mesma forma que vimos caracterizando as feições e situações da realidade de que

nos ocupamos por sistemas de relações entre si articulados e entrosados. (PRADO JR, 1973, p.26-27).

A título de exemplo, consideramos que a formação de professores de Educação Física pode ser como a árvore da analogia de Prado Jr. (1973). A formação em Educação Física, em sua relação com a realidade política e social, se comporta como a árvore em relação à floresta. Todos os fenômenos que acontecem na floresta têm relação direta com as árvores, as chuvas, os ventos, o espaço entre as árvores, as raízes em busca dos nutrientes no mesmo solo, a incidência de luz solar, todos estes fatores têm influência direta sobre o desenvolvimento da árvore. A formação do professor de Educação Física, por sua vez, é influenciada diretamente pelas políticas educacionais, pelos movimentos sociais e pela política econômica.

Questões internas inerentes à árvore, à circulação da seiva, sua captação de nutrientes no solo, a profundidade das raízes, também são fatores que influenciarão em seu desenvolvimento. Na Educação Física não é diferente: o projeto Político-Pedagógico, o espaço físico da instituição, os planos de ensino, as disciplinas pedagógicas, todos esses fatores também determinarão como e qual será a formação do professor de Educação Física.

1.1 Os aspectos históricos da formação de professores da UFMS e UFU: uma análise necessária.

A Educação Física como disciplina, no Brasil, tem suas raízes no século XIX, quando em 1837, no colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, adotou-se a ginástica como parte do currículo. Após essa tentativa, em 1854, o então ministro Couto Ferraz, incluiu a ginástica e a dança como disciplinas obrigatórias no primário e no secundário, respectivamente. Ainda no século XIX, no ano de 1882, Rui Barbosa, ao dar um parecer sobre um projeto de reforma no ensino primário, recomenda a inclusão obrigatória da ginástica para ambos os sexos, tanto na escola quanto na formação de professores, indo mais longe, recomenda a equiparação da disciplina e dos professores em termos de autoridade e vencimentos. (KOLYNIK FILHO, 2008).

No entanto, o recorte proposto neste trabalho tratará dos fatos históricos que permearam a criação dos cursos de Educação Física da UFMS e da UFU, colocando lado a lado o histórico de cada curso e as movimentações políticas que transformaram a Educação Física neste período.

Para Kolyaniak Filho (2008), a partir da década de 1950, com a crescente difusão das discussões acerca das questões pedagógicas impulsionadas pelas investigações sobre o

desenvolvimento da criança e do adolescente (investigações estas que colocavam em xeque o formalismo e a rigidez dos métodos de Educação Física que vigoravam no ambiente escolar), o esporte se valoriza no cenário internacional e é inserido na Educação Física escolar brasileira. De forma que, nessa década, a Educação Física desportiva começou a substituir os métodos cunhados no discurso médico-militar. Segundo o autor, de 1946 a 1968, os objetivos pedagógicos da Educação Física são comprometidos com o desenvolvimento moral, psicológico, filosófico e social do aluno, todavia, a metodologia principal baseava-se total e plenamente no esporte.

De acordo com os PPP UFMS (2013) e PPP UFU (2006), ambos os cursos têm seu nascimento atrelado à necessidade de formar novos professores de Educação Física a fim de atender a demanda criada pelo artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases nº4024 de 1961, que tornava obrigatória a prática de Educação Física nos cursos primário e médio e também em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior.

1.1.1 Origem do curso de Educação Física da UFMS

Antes da criação do curso de licenciatura em Educação Física, foram contratados em 1969 dois professores para ministrar as aulas e suprir a necessidade criada pela lei citada acima, eles integraram o corpo docente do curso de Medicina. Devido à obrigatoriedade da disciplina de Educação Física, houve a necessidade de formação de novos profissionais para atender à demanda, assim com a expansão da rede de ensino superior no país, surgiu no então estado de Mato Grosso² um movimento a favor da criação e instalação de um curso superior de graduação em Educação Física. (PPP-UFMS, 2013)

Desse modo, após encaminhamento do reitor da UEMT com a solicitação de criação do curso, o Conselho Estadual emitiu parecer favorável aprovando e considerando adequadas as instalações para o curso. Assim, foi autorizada a criação do Centro de Educação Física e Desportos (CED/UEMT) na Cidade Universitária de Campo Grande. Concedida essa autorização, a reitoria publicou edital realizando o primeiro vestibular para o Curso de Licenciatura em Educação Física, com 32 vagas. (PPP-UFMS, 2013)

O curso de Educação Física da UEMT iniciou suas atividades nas dependências do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, nas quais foram feitas adaptações para abrigar a parte administrativa e as salas onde eram ministradas as disciplinas práticas e teóricas. De

² De acordo com o PPP-UFMS (2013) somente em 1979 a instituição foi federalizada, passando a chamar-se UFMS.

acordo com o PPP (UFMS, 2013), a sociedade de Campo Grande teve importante colaboração para o pleno funcionamento do curso, haja vista que a UFMT não possuía instalações adequadas para algumas práticas inerentes ao curso.

As disciplinas que envolviam práticas desportivas eram ministradas no Ginásio de Esportes da União Campo-grandense de Estudantes (UCE) e na Unidade de Corpo de Bombeiros, já as aulas de atletismo e de futebol no Estádio Belmar Fidalgo. No fim do ano de 1972, o Centro de Educação Física e Desportos foi instalado no Estádio Pedro Pedrossian, conhecido como Moreirão. O curso foi reconhecido pelo Decreto n°77307/76. (PPP-UFMS, 2013).

De acordo com o PPP-UFMS (2013) a UEMT foi federalizada em 1979 por meio da Lei Federal 6674/79, passando a responder pela denominação de Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

1.1.2 Origem do curso de Educação Física da UFU

O curso de Educação Física da UFU foi criado em dezembro de 1971, após a conclusão do processo que unificou as faculdades isoladas da cidade de Uberlândia, dando origem à Universidade de Uberlândia (UnU). A criação do curso de Educação Física em Uberlândia também foi motivada pela obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis de ensino. A sociedade uberlandense viu na implantação desse curso um fator de desenvolvimento e progresso, uma vez que a instituição atenderia um raio de cerca de 400 quilômetros (PPP-UFU, 2006).

Este curso de Educação Física foi criado pertencendo inicialmente à Autarquia Educacional de Uberlândia, pela Lei Estadual n°4257/66 e autorizado a funcionar somente em 1971 por força do Decreto n°6053/71. Desse modo, as atividades acadêmicas do curso somente tiveram início em 1972, no período vespertino. Ainda em 1972, a Lei Estadual 6053/72 integrou a Escola à UnU, contado agora com os recursos do orçamento estadual e ainda das anuidades escolares (PPP-UFU, 2006).

Quanto à estrutura física para o funcionamento do curso, a Autarquia adquiriu, contando com ajuda financeira da Prefeitura Municipal, a Praça de Esportes de propriedade do senhor Napoleão Carneiro, que passou a constituir o Centro Esportivo Clarimundo Carneiro, o qual se localizava em região central de Uberlândia e ocupava uma área de 55.000m² (cinquenta e cinco mil metros quadrados). Naquele período, o espaço contava com três pavimentos que se tornaram salas de aula e outras dependências para o funcionamento do

curso; as instalações esportivas da praça contavam com um campo de futebol, piscinas, quadras de vôlei, basquete e futsal (PPP-UFU, 2006).

O curso de Educação Física era composto naquela época por três departamentos, de acordo com o PPP-UFU (2006):

- 1) o Departamento de Cultura Física, constituído por disciplinas de conteúdo específico da área; 2) o Departamento de Cultura Básica, que englobava as disciplinas de caráter fisiológico e biológico; 3) o Departamento de Educação e Cultura Geral, composto pelas disciplinas didático-pedagógicas. (PPP-UFU, 2006, p. 15).

No que diz respeito à estrutura do currículo, esse curso de Educação Física possuía carga horária de 2240h/a. De acordo com o documento, no ano de 1974 houve uma reformulação da carga horária do curso, que diminuiria o número para 2150 horas/aula anuais. Entretanto, ainda não foi o suficiente para atender às normas do Conselho Federal de Educação, que regulamentava a carga horária para todos os cursos, assim a carga horária do referido curso continuava superior ao estabelecido pelo CFE. (PPP-UFU, 2006).

A partir de 1974, começa a vigorar no curso de Educação Física da UnU um regimento novo que estabelecia que a instituição era responsável por oferecer os cursos de Licenciatura em Educação Física e de Técnico Desportivo, tal regimento ressaltava ainda os objetivos da Escola Superior de Educação Física:

- a) Formar professores de Educação Física;
- b) Difundir os conhecimentos e realizar pesquisas relativas à Educação Física e aos desportos;
- c) Contribuir para a elevação do sentido social da Educação Física para a formação de cultura superior;
- d) Zelar pela defesa, conservação e divulgação do patrimônio científico da Educação Física e dos Desportos;
- e) Prestar serviços à comunidade. (PPP-UFU, 2006, p.17).

A grade curricular do curso sofre mudanças durante o ano de 1975 para adaptar seu currículo ao das demais escolas congêneres do país. Cabe salientar que em 13 de maio de 1975, por meio do decreto 75714/75, o Governo Federal reconhecia no curso de Educação Física da UnU as modalidades de Licenciatura em Educação Física e Habilitação em Técnico Desportivo.

1.2 Estruturas dos Projetos Político – Pedagógicos

O Projeto Político-Pedagógico do curso de Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia contém 171 páginas, divididas nos itens a seguir: capa, sumário, identificação, endereços, histórico, justificativa, princípios e fundamentos da concepção teórico-metodológica, caracterização do egresso, objetivos do curso, estrutura curricular, diretrizes gerais para o desenvolvimento metodológico do ensino, diretrizes gerais para o processo de avaliação, tempo mínimo e máximo de integralização curricular, referências bibliográficas, anexos e fichas de disciplinas.

O PPP do curso de graduação em Educação Física da UFMS, por sua vez, traz em seu conteúdo os seguintes itens divididos em 48 páginas: capa, introdução que contém todos os aspectos históricos de origem tanto da UFMS quanto do curso de Educação Física; administração do curso em seus aspectos acadêmicos, coordenação e acadêmico-administrativo; identificação e concepção do curso, suas fundamentações teórico-metodológicas e legais, objetivos, perfil desejado do egresso, habilidades e competências; currículos e ementas, política de implantação deste novo currículo; sistema de avaliação, sistema de avaliação da aprendizagem, sistema de avaliação do curso, projeto institucional de monitoramento e avaliação do curso; atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação; desenvolvimento de materiais pedagógicos; plano de incorporação dos avanços tecnológicos ao ensino de graduação; considerações finais e referências bibliográficas.

Alguns itens apontados incidem nos dois PPPs, entretanto, a tarefa nesse ponto é selecionar os demais documentos que trazem os dados e informações sobre os cursos, de onde se espera que emerjam as categorias à luz das quais se espera caracterizar a formação pedagógica dos professores nesses cursos. Para tanto, partindo deles e pensando na formação desses professores foram elencados os seguintes itens nos PPPs:

Quadro 2: Itens dos PPPs – UFMS e UFU

UFMS	UFU
Introdução, contendo todos os aspectos históricos de origem tanto da UFMS quanto do curso de Educação Física;	Histórico, justificativa
Identificação do curso	Identificação
Concepção do curso, suas fundamentações teórico-metodológicas e legais, objetivos, perfil desejado do egresso, habilidades e competências;	Princípios e fundamentos da concepção teórico-metodológica, caracterização do egresso, objetivos do curso;

Currículos e ementas, atividades acadêmicas articuladas ao ensino da graduação;	Estrutura curricular
Sistema de avaliação, sistema de avaliação da aprendizagem, sistema de avaliação do curso, projeto institucional de monitoramento e avaliação do curso;	Diretrizes gerais para o desenvolvimento metodológico do ensino, diretrizes gerais para o processo de avaliação;

Fonte: PPP-UFMS (2013) e PPP-UFU (2006)

1.2.1 Identificação dos cursos

A identificação dos cursos tratada nos PPPs analisados traz consigo aspectos inerentes à modalidade do curso em todos os seus aspectos. O quadro a seguir traz todos os aspectos, para que se possa fazer uma análise acerca desses dados no decorrer da sequência do texto.

Quadro 3: Identificação dos cursos

Aspectos	UFMS	UFU
Denominação do curso	Curso de Educação Física	Graduação em Educação Física
Modalidade do curso	Licenciatura	Licenciatura/Bacharelado
Titulação conferida	Licenciado em Educação Física	Licenciado e Bacharel em Educação Física
Modalidade de ensino	Presencial	Presencial
Ano de criação	1971	1971
Duração do curso	Mínimo CNE: 3 anos Mínimo UFMS: 8 semestres Máximo CNE: indefinido Máximo UFMS: 12 semestres	Mínimo para integralização: 3 anos. Médio para integralização: 4,5 anos Máximo para integralização: 7 anos
Carga horária mínima	CNE: 2800 horas UFMS: 3065 horas	4250 horas
Regime acadêmico	Semestral	Semestral
Número de vagas	40 vagas	40 vagas
Número de turmas	Uma turma	Uma turma
Turno de oferta	Integral	Integral
Forma de ingresso	Vestibular/SISU	Vestibular/SISU

Fonte: PPP-UFMS (2013) e PPP-UFU (2006)

A percepção de que há semelhanças e diferenças nos dois processos de formação torna necessária uma análise mais profunda desses dados. A primeira diferença no quadro aparece

já no nome do curso, entretanto, este dado não é sumariamente importante na caracterização do curso. Os dois próximos itens: modalidade do curso e titulação oferecida trazem consigo uma notável diferença entre os cursos, na UFMS aparece apenas a modalidade licenciatura, com a titulação de licenciado; já o curso da UFU, oferece as modalidades de licenciatura e bacharelado, com a titulação de licenciado e bacharel.

Esse fato deve-se a um fator histórico, uma vez que na perspectiva do materialismo dialético, de acordo com Grespan (2008) e Prado Jr. (1973), são as condições históricas que determinam os fatos, moldando os objetos ao passo em que são influenciados pela ação do homem na história. Dessa maneira, faz-se necessário acessar mais uma vez os fatos históricos para construir a relação diacrônica destes aspectos dos cursos da UFMS e UFU.

De acordo com Benites, Souza Neto e Hunger (2008), nas décadas de 1970 e 1980, registra-se um notável crescimento na área da Educação Física em decorrência do aumento das academias de ginástica e da implantação das escolinhas de esporte. Registra-se, para Azevedo e Malina (2004), também na década de 1970, o desenvolvimento da pós-graduação no país e a disseminação dos cursos de graduação. Apenas na década de 1980 é que se iniciam as preocupações com a Educação Física escolar, período em que o país passa pela transição do governo militar para a democracia.

Em 1987, de acordo com Quelhas e Nozaki (2006), a Educação Física atinge maior amplitude: com o Parecer CFE 215, a Educação Física torna-se dois cursos distintos: o de licenciatura, formando profissionais para a Educação Física Escolar e o de bacharelado, formando profissionais para clubes, academias e afins. Aplica-se então ao curso as seguintes especificações:

A carga horária do curso foi ampliada de 1800 para 2880 horas-aula e passou de três para quatro anos de duração, ocorrendo também uma reestruturação no seu corpo de conhecimento. No entanto, esse encaminhamento trouxe à tona dois tipos de modelos de formação: o tradicional-desportivo, estruturado nas práticas desportivas; e o técnico científico, prevalecendo a fundamentação de um corpo de conhecimento. (BENITES, SOUZA NETO e HUNGER, 2008, p.347)

Ainda em 1987, como relata Benites, Souza Neto e Hunger (2008), sob a chancela da Resolução 03/87, a Educação Física teve, como já mencionado, seu conteúdo reorganizado por áreas de conhecimento: conhecimento do ser humano, conhecimentos filosóficos, conhecimentos da sociedade, conhecimentos técnicos. Esse fato proporciona grande flexibilidade aos cursos de licenciatura e bacharelado, embora houvesse a ampliação do conceito de licenciatura, em face de não contemplar apenas a formação de um profissional que atuasse somente na escola, constitui-se também um corpo de conhecimentos que

legitimava a atividade de professor de Educação Física em seu processo de profissionalização. Neste ponto, houve um novo debate em termos de sua área de atuação e intervenção, promovendo um redimensionamento do mercado, que não diferenciava os profissionais.

No que diz respeito à UFU, ao construir o PPP, a instituição justifica a escolha pelas duas modalidades de formação da seguinte forma:

Que ambas as modalidades (Licenciatura e Bacharelado) do Curso de Graduação em Educação Física apresentam uma íntima relação de identidade seja ela no campo teórico quanto no campo prático, com similaridades e justaposições de conteúdos, em especial nos primeiros períodos, que são aqueles destinados à apresentação dos fundamentos da Educação Física, assim como ao longo de todo o curso em relação aos conteúdos de formação da cultura do movimento. (PPP-UFU, 2006, p. 48)

E complementa:

Que a formação em duas modalidades da graduação fornece ao graduado maior capacidade de atuação profissional, na medida em que o mesmo obtém formação mais completa, que abarca todos os aspectos da formação de um professor, assim como de um profissional que atua na área do desenvolvimento de atividades físicas em geral. (PPP-UFU, 2006, p. 49)

Desse modo, o PPP-UFU (2006), justifica a opção institucional pelas duas formações – licenciado e bacharel – oferecidas. E segue nessa justificativa:

Esse projeto pedagógico, que, em seu bojo, assegura uma sólida formação acadêmica ao egresso, articulando de forma coerente as dimensões pedagógicas e específicas ao egresso sem perder de vista a sua formação no campo da cultura do movimento, da fundamentação científica do esporte, acompanhando de perto, toda a evolução e realidade concreta das atividades físicas sejam elas de lazer ou de alto rendimento, no sentido de proporcionar a eles uma ótima formação e as melhores condições de atuarem com competência, rigor científico e ético no cenário que ora se descortina para a Educação Física. (PPP-UFU, 2006, p.50).

A instituição, por meio do projeto pedagógico do curso, mostra que sua proposta é preparar um profissional pluralista, de forte aprofundamento técnico e humanístico, o que lhe possibilita desenvolver suas potencialidades e o incentiva a continuar os estudos e a construção e reconstrução dos conhecimentos da área. Aponta ainda que o referido projeto garante ao graduado a livre atuação em todas as possibilidades profissionais descritas no Parecer CNE/CES 58/2004 (BRASIL, 2004). (PPP-UFU, 2006).

De acordo com o documento, a constatação da realidade prática é de que “[...] o profissional/professor de Educação Física deve transitar com agilidade e fluência pelos campos técnicos e pedagógicos” (PPP-UFU, 2006, p. 50-51) e que a separação do campo de

atuação do licenciado e do bacharel se mostra frágil e ultrapassada diante das necessidades atuais do mercado:

Considerando ainda que é necessário superar as velhas dicotomias entre teoria e prática, ensino e pesquisa, domínio técnico/profissional e saber pedagógico nos campos específicos e nas áreas de intervenção do profissional de Educação Física, justifica-se esta proposta do Curso de Graduação em Educação Física da UFU, que inter-relaciona e articula em currículo único as modalidades da Licenciatura e do Bacharelado. (PPP-UFU, 2006, p. 51).

Por sua vez a UFMS por meio de seu projeto pedagógico revela que

A estrutura curricular do Curso de Educação Física – Licenciatura/CCHS foi elaborada de acordo com as Diretrizes Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, que definem os princípios e os procedimentos para todos os cursos de licenciatura do Brasil. (PPP-UFMS, 2013, p. 10).

Dessa maneira, tanto a UFU como a UFMS por meio de seus PPPs justificam a escolha das modalidades de formação às quais aderem nos cursos analisados, contemplando a legislação e em acordo com o Parecer CNE/CES 58/2004 (BRASIL, 2004), construindo o seu projeto pedagógico conforme o ideário dos especialistas das instituições.

Sobre os dados contidos nos PPP acerca da carga horária, o documento da instituição uberlandense estabelece 4250 horas para a conclusão normal do curso – as modalidades de licenciatura e bacharel - em quatro anos e seis meses (PPP-UFU, 2006). Por sua vez a instituição campo-grandense aponta inicialmente um total de 2800 horas para a conclusão do curso, mas retifica por meio de uma Minuta de resolução, no dia 25 de outubro de 2014 a carga horária para 3082 horas o turno de funcionamento para turno integral – manhã e tarde – passando a vigorar a partir do primeiro semestre de 2015 (PPP-UFMS, 2013).

Quanto às questões de regime acadêmico, número de vagas, número de turmas e turno de oferta, não cabe uma análise nesse texto, uma vez que essas questões pouco interferem na formação pedagógica dos graduandos dos cursos analisados.

1.3A fundamentação teórico-metodológica dos cursos.

A fundamentação teórico-metodológica dos dois Projetos Político-Pedagógicos traz duas concepções sutilmente distintas. A concepção do PPP da UFMS mostra-se mais voltada para a docência, alinhando sua proposta com o pensamento acerca do intelectual orgânico de Gramsci e no referencial teórico de Henry Giroux sobre a função do professor na sociedade;

ainda se apoia no conceito de saúde de Maria Lucia Minayo, no que tange às propostas de saúde coletivo-pública. (PPP-UFMS, 2013)

A concepção teórico-metodológica desse curso de licenciatura em Educação Física, de acordo com seu PPP, aponta que os fundamentos sócio-filosóficos do curso estão baseados na noção de que o conhecimento não é neutro, é historicamente determinado e ideologicamente marcado. O que implica, conforme o PPP-UFMS (2013, p. 11), em romper com a ideia de “[...] dualismos como corpo e mente, trabalho manual e trabalho intelectual, pensamento e mundo, ideias e fatos, enfim, entre o pensar e fazer”, que ocorrem como maneiras de entendimento e exemplo de relações que os homens estabeleceram uns com os outros e com o ambiente sob uma visão dicotômica.

Ao apoiar-se na concepção gramsciana de superar a visão dualística do ser humano, o PPP-UFMS (2013) mostra uma percepção de produção de conhecimento sob uma ótica “política e/ou politizada.” A ideia é que o professor – intelectual orgânico, nessa perspectiva – caracterize-se como:

[...] um organizador de uma cultura contra-hegemônica, e corresponde a um conjunto de indivíduos que emergem e representam uma determinada classe social, conforme a relação de sua atividade com a sociedade, mediatizada pelos mecanismos de hegemonia contidos no interior das próprias classes sociais. (PPP-UFMS, 2013, p. 11).

A instituição adota referencial teórico apoiado em Giroux, em que o professor tem uma função social “[...] vinculada à mudança, à transformação do sistema dominante, promovendo um fazer pedagógico mais político e um fazer político mais pedagógico” (PPP-UFMS, 2013, p. 11), na intenção de formar professores transformadores, constituídos de uma proposta cultural e educacional, que se sustente em uma formação política sólida, com sentido social (PPP-UFMS, 2013).

Desse modo, considerando que todo ato pedagógico é em si um ato político, a Universidade, de acordo com o PPP-UFMS (2013), deve traduzir tal premissa em suas atividades. Para a instituição, a relação entre pedagogia, política e docência deve superar a dicotomia entre professor-aluno, universidade-professor, aluno-universidade, docência-escolarização, ensino-aprendizado. A proposta pretendida pelo Curso de Educação Física da UFMS é de uma formação docente que supere a dicotomia entre o professor e sua dimensão profissional e política, uma proposta para além da Educação Física, trata-se também de um projeto de homem e sociedade, fundamentada na socialização do produto do trabalho e, por consequência, de valores como a cooperação e solidariedade (PPP-UFMS, 2013).

O projeto pedagógico do curso de Educação Física da UFU fundamenta sua concepção teórico metodológica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. De acordo com o PPP-UFU (2006), adota-se uma abordagem nova para a formação desse profissional, uma vez que o mundo passa momentos de rápidas e profundas transformações, de modo que o processo antigo de transmissão de conhecimento, em que o professor informava o conteúdo e o aluno posicionava-se apenas como um mero receptor – ou espectador – sem o cuidado com o modo em como este conhecimento se processa, não pode ser mais sustentado. De modo que a proposta do documento para esse curso também se ocupa em formar um profissional para a compreensão do meio sociocultural e das mais complexas e diversas relações nos múltiplos recintos onde ocorre a prática de atividade física (PPP-UFU, 2006).

Conforme o PPP-UFU (2006), o curso está alicerçado nos artigos 2º e 43 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) que definem os fins da educação nacional. Para o documento, o artigo 2º demonstra uma tríplice natureza e suas finalidades: a primeira é que o desenvolvimento do educando deve ser direcionado para uma perspectiva teórico-educacional, tomando em consideração os aspectos social, ético, profissional, estético, intelectual e físico; o segundo diz respeito à cidadania que se concretiza no processo de constituição do indivíduo como sujeito histórico, social, político e cultural, por fim, a terceira finalidade é que a articulação entre a ciência e o trabalho – este, tido como expressão criadora e transformadora do ser humano, da natureza e sociedade (PPP-UFU, 2006).

O artigo 43 trata das finalidades da educação superior – ou dos objetivos desta – fornecendo horizontes para a prática pedagógica dos educadores. Além de propor tais horizontes, o artigo também contempla o trabalho e o aperfeiçoamento científico, a abertura da universidade para a comunidade. Dessa maneira, a instituição, considerando a intencionalidade por parte da legislação, apoiando-se no princípio da autonomia universitária, edita os princípios gerais do ensino de graduação, por intermédio do Conselho de Graduação da UFU:

Art. 7º Os princípios que orientam os projetos pedagógicos são:

- I- Contextualização expressa na apresentação e discussão dos conhecimentos de forma crítica e historicamente situada;
- II- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de modo a desenvolver atitudes investigativas e instigadoras da participação do estudante no desenvolvimento do conhecimento e da sociedade como um todo;
- III- Interdisciplinaridade evidenciada na articulação entre as atividades que compõem a proposta curricular, evitando-se a pulverização e a fragmentação;
- IV- Flexibilidade de organização presente na adoção de diferentes atividades acadêmicas como forma de favorecer a dinamicidade do projeto pedagógico e o atendimento às expectativas e interesses dos alunos;

- V- Rigoroso trato teórico-prático, histórico e metodológico no processo de elaboração e socialização dos conhecimentos;
- VI- Ética como uma referência capaz de imprimir identidade e orientar as ações educativas e,
- VII- Avaliação como prática de ressignificações na forma de organização do trabalho docente e de aperfeiçoamento do projeto pedagógico do curso. (PPP-UFU, 2006, p. 54-55).

Para além dos princípios gerais citados acima, encontram-se citados no documento (PPP-UFU, 2006) mais alguns princípios para a formação do profissional de Educação Física:

- a) Dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- b) Atendimento à diversidade humana e às desigualdades sociais;
- c) Equilíbrio dinâmico entre os conhecimentos específicos e gerais;
- d) Interdependência dos conteúdos;
- e) Articulação dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional;

Assim é por meio desses princípios que os PPPs dos cursos das instituições pesquisadas norteiam a formação de seus graduandos, no intento de contemplar os objetivos que serão analisados no próximo tópico. Contudo é preciso ressaltar que o PPP-UFU (2006) não se posiciona politicamente no documento, o tópico que trata da formação teórico-metodológica aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação como pilar teórico-metodológico deste curso.

Contudo, é preciso destacar antes de partir para a próxima análise, que estes tópicos se inter-relacionam para formarem e caracterizarem a formação de professores de Educação Física, que se concretiza como objeto de estudo na forma dos Projetos Políticos Pedagógicos. A formação pedagógica desses professores se concretizará, por sua vez, a partir dos Planos de Ensino das disciplinas pedagógicas encontradas nos desenhos curriculares presentes nos PPPs.

1.4 Os objetivos dos cursos

Nesta etapa da análise, cabe a verificação dos objetivos dos cursos de formação de professores abordados nesse trabalho, a fim de compreender tal formação em seu caráter pedagógico. Os objetivos dos cursos têm relação direta com a fundamentação teórico-metodológica apresentada pelas instituições em seus PPPs, uma vez que nos apresentam a premissa de que esses objetivos devem se alinhar com a fundamentação teórica.

É clara a visão de que os dois cursos analisados têm objetivos semelhantes em alguns aspectos e distintos em outros, no que tange à formação de seus graduandos, uma vez que o

curso da UFMS confere a titulação de licenciado em quatro anos e o curso da UFU confere a seus concluintes o título de licenciado e bacharel em 4,5 anos, fato que foi discutido anteriormente nesse capítulo.

Os objetivos do curso de licenciatura em Educação Física da UFMS, de acordo com seu PPP-UFMS (2013), podem ser definidos da seguinte maneira:

- a) O objetivo geral: formar professores de Educação Física para atuar especialmente na Educação Básica, dentre outros campos de intervenção educacional.
- b) Objetivos específicos: são consonantes com o objetivo geral, complementando-o. Poranto, para contemplar os objetivos dessa dissertação, citaremos os objetivos específicos que se alinham com a formação pedagógica desses futuros professores:

[...] - orientar para favorecer ao acadêmico uma sólida formação básica preparando o futuro graduando para participar e fomentar transformações na sociedade, no mundo do trabalho e nos diferentes campos de intervenção profissional;

- proporcionar uma estrutura curricular que abranja os aspectos humanístico, científico, técnico e crítico-reflexivo, visando a formação crítica e autônoma para atuação no contexto escolar e na sociedade;
- capacitar os acadêmicos a planejar, executar, avaliar e assessorar programas, projetos e ações na Educação Básica, dentre outros campos de intervenção educacional, diante do contexto no qual está inserido;
- desenvolver conhecimentos técnico-instrumentais, pedagógicos e sociofilosóficos para o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos da Educação Física;

[...] - oferecer conhecimentos do ser humano e da sociedade, abrangendo os aspectos sócio-filosóficos e biológicos, para atuação na área de Educação Física do ensino formal, em especial;

- oferecer fundamentação científica, teórica e prática, para o desenvolvimento da área de Educação Física a partir de uma postura crítica e inovadora, comprometendo-se com a cidadania, tendo como referência critérios éticos condizentes com valores universais como dignidade humana, solidariedade e cooperação;

[...] - despertar no futuro professor o prazer e o gosto pela docência em Educação Física; [...]. (PPP-UFMS, 2013, p. 14-15).

Em consonância com a fundamentação teórico-metodológica, os objetivos, geral e específicos, do projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física da UFMS, visam formar um professor comprometido com as propostas colocadas no documento, pautadas nas concepções de Gramsci e Giroux, citadas anteriormente pelo PPP. Contudo, ainda é preciso um olhar atento nos outros itens de análise e, de acordo com o método escolhido, conhecer o objeto observado em suas várias dimensões.

O PPP da Universidade Federal de Uberlândia apresenta em seu objetivo geral:

Preparar profissionais pluralistas de formação abrangente com forte embasamento humanístico e aprofundamento técnico que lhes permitam atuar de maneira coerente e competente nos diferentes campos de ação que a área da Educação Física abrange, seja no campo da docência em espaços formais de ensino, seja no campo da

intervenção acadêmica/profissional, favorecendo assim, a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, bem como desenvolver a capacidade investigativa que levem a novas descobertas refletidas numa prática reflexiva e crítica, pautada pela conduta moral e ética. (PPP-UFU, 2006, p. 64).

Este projeto pedagógico apresenta em seu objetivo geral, aspectos que se apoiam na titulação concedida pelo curso – licenciado e bacharel. Tais formações, entretanto, apresentam campo de atuação diferenciada (CONFED, 1998), exigindo objetivos mais complexos na formação do professor de Educação Física.

Quanto aos objetivos específicos que serão citados, os critérios de seleção foram os mesmos usados para seleção dos objetivos específicos do projeto pedagógico da UFMS: o de contemplar os objetivos dessa dissertação – a formação pedagógica desses professores.

- Formar professores preparados para questionar a realidade educacional no Brasil e no mundo, formulando problemas e buscando soluções.
- [...]-Sistematizar e socializar conhecimentos produzidos em sua prática pedagógica, assumindo a condição de professor pesquisador.
- Estimular o convívio cooperativo e reflexivo, na complexidade do momento atual atendendo a comunidade por intermédio de programas de ensino e extensão;
- Atuar nas diferentes equipes multidisciplinares destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área da saúde, lazer e esporte.
- [...] - Reconhecer a diversidade manifestada pelos alunos nas diferentes áreas de atuação, valorizando os aspectos cognitivos, culturais, psicomotores, físicos e sociais.
- Buscar alternativas didáticas e estratégias metodológicas que viabilizem a aprendizagem do aluno, de forma segura e prazerosa, levando-se em conta o respeito às suas limitações e desenvolvimento amplo de suas potencialidades.
- [...] - Compreender os métodos de produção de conhecimento tendo em vista a construção e a reconstrução de saberes docentes em Educação Física e as relações contraditórias que permeiam o corpo e suas interfaces com a educação, o lazer, a saúde, a estética, a cultura, o mundo do trabalho e a sociedade.
- Agir criticamente nos contextos educacionais do ensino infantil, fundamental e médio, mediante uma postura ética pautada no compromisso com a formação humana.
- Desenvolver uma prática investigativa que promova a atualização permanente de suas metodologias de ensino, acompanhando as necessidades advindas da realidade concreta.
- Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola, agindo com base nos princípios do trabalho coletivo, na busca de solução para os problemas socioeducacionais.
- Comprometer-se com sua formação continuada e com o aprimoramento de suas competências instrumental, social e comunicativa no desenvolvimento de sua prática pedagógica e de sua participação na transformação da realidade.
- Agir criticamente nos contextos não-formais, mediante uma postura ética pautada no compromisso com a formação humanas [...]. (PPP-UFU, 2006, p.64).

Por fim, percebe-se que tanto no projeto pedagógico da UFMS quanto no projeto da UFU há uma intenção política na formação dos futuros professores. Termos relacionados à prática pedagógica são recorrentes entre os objetivos, evidenciando a intenção de uma

formação pedagógica, reafirmando o que já havia sido citado na fundamentação teórica dos PPPs.

1.40 Perfil desejado do egresso

O perfil desejado do egresso, nesse contexto, firma-se como a consolidação do curso, entretanto, há que se considerar que esse é apenas um perfil desejado, o modo como o graduando termina o curso depende das relações estabelecidas por ele com os professores, os conteúdos, as disciplinas, os colegas, a universidade. Contudo, analisar esta categoria – perfil desejado do egresso – é mais uma etapa no caminho metodológico traçado para a tarefa de conhecer a formação pedagógica promovida por esses cursos de formação de professores escolhidos para esse trabalho.

O curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, por meio de seu projeto pedagógico, objetiva formar profissionais aptos, comprometidos e criativos para atuar. Esse profissional deve atuar com coerência na realidade social, cultural e política, trabalhando de forma prática e reflexiva, de modo que sua intervenção resulte positivamente na sociedade, ou seja, o profissional formado pela UFU deve dominar o campo epistemológico da área, orientando intervenções acadêmico-pedagógico-profissional da melhor forma (PPP-UFU, 2006).

Nesse sentido, a formação generalista, humanista, crítica e reflexiva promovida pela UFU pretende qualificar o egresso para o exercício profissional calcado no rigor científico e intelectual. Afirma também o compromisso de atuação segura, alicerçada em estudos, pesquisas e intervenção profissional e acadêmica, dentro de um contexto histórico-cultural específico, atendendo as diferentes manifestações da atividade física – movimento e formação humana (PPP-UFU, 2006).

Cita ainda que o profissional graduado no curso de Educação Física da UFU estará plenamente capacitado para:

1. Atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas múltiplas dimensões (bio-psico-sócio-cultural), em empresas, instituições, projetos de saúde, educação e esporte;
2. Desenvolver formação técnico-científica, ética e política que confira qualidade ao exercício profissional;
3. Estabelecer relações com o contexto social que permitam o reconhecimento da estrutura e das formas de organização social, suas transformações e expressões;
4. Promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto as de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;

5. Desenvolver e aplicar metodologias de ensino-aprendizagem em sua área de atuação, bem como buscar soluções inovadoras e pertinentes à realidade de sua clientela visando à produção e à ampliação do acervo cultural humano;
6. Atuar em políticas e programas de educação, segurança e vigilância sanitária, visando a promoção da saúde, de educação e de esporte no contexto das políticas sociais;
7. Atuar nos diferentes níveis de atendimento à saúde, com ênfase nos atendimentos primários e secundários preparado para atender às necessidades biológicas, emocionais e socioculturais do homem;
8. Atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área de educação, esporte e de saúde, pautada em uma visão holística do ser humano integrado;
9. Dominar os conhecimentos científicos básicos da natureza bio-psico-socio-ambiental subjacentes à prática do Profissional de Educação Física e bem como o domínio da identificação dos problemas encontrados no exercício da prática profissional da Educação Física, sua natureza e possibilidade de interpretação dos dados daí advindos e busca de possíveis soluções;
10. Conhecer e desenvolver processos e etapas da produção do conhecimento científico reconhecendo seus princípios, produzindo e realizando a leitura crítica de diversos textos e registros dessa produção, inclusive desenvolvendo e participando de pesquisas e outras formas de produção do conhecimento que objetivam a qualificação da prática profissional;
11. Lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de saúde, educação e esporte;
12. Atuar como sujeito de transformação social no processo de formação de recursos humanos, respondendo as especificidades regionais de saúde, educação e esporte através de intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação da saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades;
13. Usar adequadamente novas tecnologias da informação e comunicação nos contextos da atuação do profissional da Educação Física;
14. Gerenciar o processo de trabalho na Educação Física com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional;
15. Interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo;
16. Participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas dos sistemas de educação, esporte e saúde;
17. Assessorar órgãos tendo em vista a construção e reconstrução de saberes docentes em Educação Física e as relações contraditórias que permeiam o corpo e suas interfaces com a educação, o lazer, a saúde, a estética, a cultura, o mundo do trabalho e a sociedade. (PPP-UFU, 2006, p. 61-63).

Dentre essas capacidades do profissional formado pela UFU, as que mais se voltam para sua formação pedagógica estão descritas nos itens 5, 9, 12, 15, 16 e 17 da citação acima. Tais capacidades, como denomina o próprio projeto pedagógico, vão em direção à formação pedagógica dos profissionais, visando capacitá-lo. Logo, é preciso que o curso ofereça subsídio para alcançar este perfil desejado.

O curso de formação de professores de Educação Física da UFMS também prevê uma formação acadêmica generalista, humanística e crítica, fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófica. Aponta ainda que os profissionais formados pelo curso “[...] deverão

compreender a Educação Física e o Movimento Humano não como um fim em si mesmo, mas como um meio para alcançar objetivos”. (PPP-UFMS, 2013, p. 15).

Nesse sentido, este professor deverá acumular conhecimentos para identificar e intervir criticamente na realidade social utilizando o Esporte, a Ginástica, a Luta, a Dança, e o Jogo - difundidos na cultura manifesta por meio das práticas corporais tais como: Atividades Físicas, de Lazer e Artísticas – como estratégias educativas, superando o entendimento da técnica pela técnica, de forma a contribuir para a formação humana de seus respectivos alunos. (PPP-UFMS, 2013, p. 15).

Dessa forma, este curso se direciona para a formação de um professor que também contribua para o processo de transformação social. Entretanto, para que isso ocorra, de acordo como o PPP-UFMS (2013), o professor deverá comprometer-se com as questões relacionadas ao cenário educacional brasileiro: políticas públicas, legislação e o atendimento à população.

O documento aponta ainda as habilidades e as competências esperadas de seus egressos:

- ser generalista, crítico, ético e participativo na sociedade;
- ter conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais na Educação Física e áreas afins com adequada fundamentação teórico-prática e equilíbrio entre os conhecimentos básicos, específicos e identificador acadêmico-profissional - especialmente no âmbito escolar - com qualidade e responsabilidade; do tipo de aprofundamento, para uma ação competente, que inclua o conhecimento do ser humano, abrangendo os aspectos biológico e social que influenciam a prática na Educação Física;
- ter conhecimentos das diferentes técnicas e metodologias para a intervenção pedagógica;
- ser capaz de identificar as necessidades regionais, refletindo e intervindo de forma a valorizar a autonomia na construção do saber coletivo;
- ser crítico e participativo na realidade social em que estiver inserido, para intervir por meio dos diferentes conteúdos e modalidades da Educação Física com fins de contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos;
- ser capaz de identificar as modificações na sociedade e a relação com a Educação Física, adequando seus conhecimentos a novas exigências sociais e do mundo do trabalho;
- estar comprometido com a prática docente, pautado em critérios humanísticos, no compromisso com a cidadania e rigor científico,
- ter conhecimento técnico e instrumental, com fundamento teórico para subsidiar a prática docente nos diferentes campos de atuação profissional;
- estar apto a atuar de modo inter e multidisciplinar, adaptando-se às diferentes dinâmicas do processo educacional e interagindo com outras disciplinas da educação básica;
- participar de forma integrada no campo de intervenção educacional, interagindo com a comunidade institucional e as questões subjacentes à prática docente;
- desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas na sua área de atuação;
- acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e áreas afins para uma contínua atualização e produção científica, utilizando tecnologias de informação e comunicação adequadas e atuais.

As competências citadas pelo PPP-UFMS (2013) estão em plena consonância com os objetivos do curso, bem como as capacidades do egresso citadas pelo PPP-UFU (2006). Contudo, é necessário aprofundar mais uma vez a análise do objeto – a saber, a formação pedagógica do professor de Educação Física dessas instituições – para compreender as relações entre essas abstrações no intento de, ao fim desta análise, ascender ao objeto que se busca conhecer, conforme citado.

1.4.1 O perfil dos egressos e a Teoria Histórico-Cultural.

O desenvolvimento humano, de acordo com Duarte (2000), é evidenciado por Vygotsky como o desenvolvimento ontogênico, que ocorre diferentemente do filogênico. Assim, o desenvolvimento mental do homem, por ser de natureza social, acontece em tempo e circunstâncias diferentes do desenvolvimento biológico, portanto é de suma importância – no caso do desenvolvimento cultural – que haja interação entre a criança e o adulto, este que já se apropriou da cultura necessária para fazer parte da sociedade.

Mais frequentemente, o deslocamento de estruturas do exterior para o interior: uma relação de ontogenia e filogenia diferente da ocorrida no desenvolvimento orgânico. No último caso, a filogenia é potencial e é repetida na ontogenia; no primeiro caso existe uma interação real entre ontogenia e filogenia: o homem não é necessário como um biotipo: para o feto ou embrião humano se desenvolver no útero da mãe, não é preciso que ele interaja com o biotipo maduro. No desenvolvimento cultural *essa interação constitui a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento* (aritmética, fala, etc. adulta e infantil). (VYGOTSKY 1989, apud DUARTE, 2000, p.83, grifos no original)

Vygotsky deixa claro que para que haja ontogênese é necessário que haja interação entre a criança e um adulto; por outro lado, para que um feto se desenvolva – filogênese - não é preciso interação cultural com a mãe, ou seja, a filogênese e a ontogênese são processos distintos de desenvolvimento.

A ontogênese, de acordo com Vygotsky, só pode correr mediante o desenvolvimento cultural, social e histórico do indivíduo. “Para Vygotsky o homem é um sujeito histórico, produto da interação entre os indivíduos, e esta interação é o fundamento para o desenvolvimento cultural dos indivíduos” (LOPES FILHO e SANTANA, 2014, p. 142).

No que se refere diretamente à Educação Física e ao ensino de seus conteúdos, mesmo que eles necessitem de um determinado grau de desenvolvimento corporal, devem sempre ser trabalhados na perspectiva do desenvolvimento cultural. Ou seja, para que o educando possa

se apropriar dos conteúdos propostos pela disciplina é preciso que haja relação com outro indivíduo, selecionador do conteúdo e das condições desta apreensão. O desenvolvimento corporal não é o principal componente da apreensão, mas sim uma das condições que proporcionarão a apreensão deste conteúdo.

A cultura, de acordo com Mello (2009, p 365), é vista como:

Fonte das qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e guarda, em repouso, como dizia Marx (2004), a energia humana, o movimento, o trabalho utilizado em sua constituição – em outras palavras, as capacidades, habilidades ou aptidões formadas e desenvolvidas no mesmo processo de criação dos objetos da cultura.

Mello (2009) aponta que ao se apropriar de um objeto, o indivíduo desenvolve as habilidades ou aptidões para poder fazer uso dele, ou seja, as habilidades que foram usadas para a criação desse objeto se encontram implícitas no objeto, por esse motivo, ao se apropriar das características do objeto, as aptidões são desenvolvidas. A qualidade desse desenvolvimento depende diretamente da qualidade e das condições da apropriação, presentes na atividade. Por isso, as condições de ensino, nesse caso, o planejamento das atividades para a Educação Física, torna-se tão importante, pois é ela quem deve propiciar que o educando desenvolva suas funções psíquicas por meio do movimento e da apropriação do uso dos instrumentos.

Essa apropriação deve ocorrer por intermédio da atividade, ao se apropriar dos movimentos e dos instrumentos de forma cada vez mais consciente, as funções psíquicas dos educandos se desenvolvem. Dessa maneira, a cultura é quem humaniza o homem, preparando-o para a vida e tornando-o humano nas relações sociais das quais participa como sujeito ativo.

A cultura, no que tange à Educação Física, diz respeito não somente à cultura de movimento – os esportes, a dança, os jogos, as lutas – mas, à globalidade do indivíduo como ser humano. Kolyniak Filho (2008) aponta que a Educação Física não pode tratar somente da cultura de movimento, uma vez que a mente e o corpo formam uma unidade. Logo, a cultura que envolve os conteúdos da educação vai muito além dos componentes técnicos e biológicos dos conteúdos, esta cultura permeia a formação da visão de mundo para além do corpo, além da relação do corpo com o mundo.

O papel da mediação no desenvolvimento humano, de acordo com Vygotsky, é muito importante. A mediação para a Psicologia Histórico-Cultural é o processo que orienta a apropriação da cultura.

No entanto, apropriar-se da cultura significa apropriar-se do uso social para o qual os elementos da cultura foram criados: seja uma pá, seja um computador, seja um livro. Para entender o uso social dos objetos, as novas gerações não podem simplesmente inventar, mas precisam aprender com quem conhece. Esses parceiros mais experientes medeiam para as novas gerações o acesso à cultura. Como lembra Leontiev (1978), as qualidades humanas cristalizadas nos objetos a cultura não estão dadas às novas gerações nos objetos da cultura, mas apenas postas, em repouso, nesses objetos. Para avivá-las, é preciso que quem conhece o seu uso social apresente-o para quem não sabe. (MELLO, 2009, p. 366-367)

A partir desse trecho pode-se verificar que a mediação tem papel fundamental no processo de apropriação da cultura, que é o que torna o homem humanizado. A mediação, entretanto, dá-se de diferentes formas, contudo sempre passa pelo crivo da socialização, dando sentido aos elementos criados culturalmente.

Beserra, Carvalho, Melo e Gonçalves (s/d), apontam que existem dois processos que facilitam a mediação: um é o instrumento, que detém a influência humana sobre o objeto da atividade; o outro é o signo, que atua sobre o psiquismo humano.

Por meio do trabalho, dá-se a relação do homem com a natureza para que possam ser atendidas suas necessidades. Por isso a ação humana é mediada por instrumentos, que permitem que o homem se transforme em ser social e culturalmente mediado. Tais instrumentos mediadores proporcionam aos homens o aumento de suas atividades (BESERRA, CARVALHO, MELO E GONÇALVES, s/d). Pela mediação do trabalho, o homem transforma sua conduta, transmutando funções naturais em comportamentos culturais, conforme visto no exemplo citado por Duarte (2000). Desse modo, o homem domina sua própria natureza por meio da mediação dos instrumentos simbólicos.

Edit e Duarte (2007, p. 68), sobre a mediação do professor esclarecem, “Por meio da mediação do professor, os alunos analisam o conteúdo científico, destacando nele alguma relação inicial e descobrindo que tal relação se faz presente em outras relações particulares existentes no interior daquele conteúdo [...]”. Fica clara a função mediadora do professor quanto aos conteúdos, não somente conteúdos científicos, mas também, nos conteúdos da Educação Física, haja vista que, conforme Vygotsky, para que possa haver desenvolvimento da criança é imprescindível a relação com o adulto; logo, para que haja apreensão dos conteúdos da Educação Física é preciso que o professor desempenhe o papel de mediador entre o educando e o conteúdo.

A atividade é o mecanismo pelo qual as necessidades humanas são satisfeitas. A atividade humana tem como característica fundamental a necessidade. A necessidade está diretamente vinculada aos motivos da ação, ou seja, estes motivos é que deflagram e orientam

a atividade. Fátima e Silva (2013) apontam que, de acordo com Leontiev, não existe atividade sem necessidade, entretanto, tais necessidades podem estar ocultas ou subjetivas. Além das necessidades, é preciso considerar também os objetivos da atividade, ou seja, se o produto final da atividade vai satisfazer sua necessidade deflagradora.

Para a Educação Física, bem como para as outras disciplinas escolares, a atividade tem papel principal no desenvolvimento dos conteúdos. É por meio dela que o educando se apropria dos conteúdos. Para Fátima e Silva (2013), partindo-se do pressuposto de que a educação deve garantir que os indivíduos se apropriem da cultura produzida pela humanidade, a Educação Física enquanto componente curricular deve:

[...] proporcionar aos sujeitos escolares o acesso às manifestações da cultura corporal (danças, jogos e brincadeiras, lutas, ginástica), pois se refere não apenas como movimentos culturalmente construídos, mas meio de apropriação (enquanto linguagem) do mundo. (FÁTIMA E SILVA, 2013, p. 143)

Para que a Educação Física possa atingir seu objetivo enquanto componente curricular, a atividade pedagógica deve ser ferramenta integrante do planejamento do professor, no intento de atingir os objetivos de seu trabalho e proporcionar as melhores condições de apropriação para o educando. Dessa maneira, o perfil desejado do egresso tanto do curso da UFMS quanto do curso da UFU se alinha aos pressupostos teóricos da THC.

1.5 As disciplinas pedagógicas.

De acordo com o PPP-UFMS (2013), a matriz curricular do curso de Educação Física é organizada com a intencionalidade de articular os conhecimentos próprios da área considerando seus fundamentos básicos e os fundamentos básicos da Pedagogia. O pensamento científico é incentivado desde o início do curso, pois são embasados em abordagens próprias da área, principalmente as de caráter emancipatório³ e crítico-superador⁴.

O currículo do curso de Educação Física da UFMS está embasado nos seguintes fundamentos legais:

- Lei no 9.394, de 20.12.1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDB);
- Resolução CNE/CP nº 1, de 18.02.2002, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena;

³Perspectiva da Educação Física que usa o movimento humano consciente como meio transformador. (KUNZ, 1994)

⁴ Perspectiva da Educação Física que enfoca a cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

- Resolução CNE/CP nº 2, de 19.02.2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior;
- Resolução CNE/CES nº 7, de 31.03.2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em Nível Superior de Graduação Plena;
- Parecer CNE/CES nº 58, de 18.02.2004, que trata da proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em Nível Superior de Graduação Plena. (PPP-UFMS, 2013, p. 14).

O fato de o Projeto Político-Pedagógico da UFMS ser pautado em leis e resoluções que normatizam a formação de professores, apenas reafirma a oferta da titulação de licenciado ao concluinte do curso. Contudo, para delinear ainda mais o percurso em direção à formação pedagógica desse professor é preciso olhar o seu desenho curricular, para poder identificar as disciplinas pedagógicas que serão analisadas no capítulo 2.

O desenho curricular do curso de Educação Física da UFMS traz as disciplinas – que o PPP chama de componentes curriculares – dispostas em conteúdos de formação, os quais abarcam as dimensões disciplinares do curso, separadas por eixo de conhecimento.

Quadro 4: Desenho curricular UFMS

Conteúdos de formação	Dimensão	Eixo
1) Conteúdos de formação ampliada	Dimensão relação ser humano e sociedade	Fundamentos da Educação Física, Cultura Geral e Profissional.
	Dimensão biológica do corpo humano	Bases Anátomo-fisiológicas e da Saúde Coletiva
	Produção do conhecimento científico e tecnológico	Ciência, pesquisa e produção do conhecimento.
2) Conteúdos de formação específica	Dimensão Cultural do Movimento humano	Cultura do Movimento Humano I e II.
	Cultura de Movimento Humano I	Cultura do Movimento Humano I.
	Cultura de Movimento Humano II	Cultura do Movimento Humano II.
	Técnico Instrumental	Trabalho, Cultura e Lazer.
	Dimensão Didático –	Didática e Educação Física.

3) Conteúdos de Formação Pedagógica	Pedagógica	Escolar I.
	Dimensão Prática	Didática e Educação Física Escolar II.
4) Complementares Optativas	Bloco de aprofundamento de conhecimento	Não consta.
	Bloco de conhecimentos complementares do currículo.	Não consta.

Fonte: PPP-UFMS (2013)

Analisado o desenho curricular do curso, conforme o caminho da análise proposta é preciso elencar as disciplinas que fazem parte da formação pedagógica. Logo, as disciplinas do conteúdo de Formação Pedagógica e as disciplinas dos Conteúdos de Formação ampliada, da Dimensão relação ser humano e sociedade, do eixo Fundamentos da Educação Física, Cultura Geral e Profissional foram selecionadas para serem analisadas no capítulo seguinte, no intento de fomentar a análise da formação pedagógica desse profissional. Desse modo, as disciplinas verificadas no PPP-UFMS (2013), elencadas para análise são:

A) Do eixo Conteúdos de Formação Pedagógica:

- Currículo e Didática em Educação Física;
- Educação Especial;
- Políticas Educacionais;
- Políticas Públicas e Educação Física; Esporte e Lazer;
- Psicologia e Educação.

B) Do eixo Fundamentos da Educação Física, Cultura Geral e Profissional:

- Educação das Relações Étnico- raciais;
- Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação Física;
- História da Educação Física Brasileira;
- Sociologia da Educação Física e do Esporte.

Um dado importante inerente a essas disciplinas é o número de horas-aulas que elas representam dentro do número total de horas do curso. De acordo com o PPP-UFMS (2013), as disciplinas do Eixo de Conteúdos de Formação Pedagógica somam juntas 357 h/a, as do Eixo de Fundamentos da Educação Física, Cultura Geral e Profissional somam 153 horas-aula, totalizando 510 h/a dedicadas às disciplinas de formação pedagógica, num total de 3082 h/a totais do curso, representando um percentual de 16,54% do total de horas do curso. Os

números apresentados demonstram contradição com os objetivos e com o perfil esperado do egresso, pois não fornecem, na materialização do curso – que ocorre também por meio do desenho curricular – condições para que a formação apresentada no PPP da instituição se efetive.

Por sua vez, o documento da Universidade Federal de Uberlândia, no que tange a proposta curricular, dispõe as diretrizes observadas:

Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os Cursos de Graduação em Educação Física e as Resoluções CNE/CP Nº 1 de 18 de Fevereiro de 2002; Nº7 de Março de 2004 do CNE; Nº 2 do CNE/CP de 19 de Fevereiro de 2002; Nº 2 de 2004 do CONGRAD e 03/2005 do CONSUN. (PPP-UFU, 2006, p. 67).

O documento também traz dados da divisão dos componentes curriculares, que no caso desse curso foram distribuídos considerando sua natureza de formação: 1) Núcleo de Formação Específica, com carga horária de 2580 horas-aula – 60,7% da carga horária total; 2) Núcleo de Formação Didático-Pedagógico, com carga horária de 1470 horas-aula – 34,5% da carga horária total; e 3) Núcleo de Formação Acadêmico-Científico Cultural, com carga horária 200 horas-aula - 4,7% da carga horária total. (PPP-UFU, 2006)

Esse projeto pedagógico tem, entre seus princípios básicos para sua composição curricular, a crença de que o graduando, ao iniciar seus estudos no curso, “[...] traz consigo uma bagagem de conhecimentos que deve ser respeitada, e principalmente, aproveitada em seu favor ao longo de seu processo de formação.” (PPP-UFU, 2006, p. 67). Um fator que a instituição coloca como liberdade, na prática, o graduando pode se matricular em qualquer disciplina do curso desde que tenha disponibilidade para frequentá-la, sendo exigidos pré-requisitos somente para as disciplinas do Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE). Entretanto, os acadêmicos são orientados a manter a ordem semestral apontada pela grade curricular, observando a “[...] logicidade na aquisição e/ou aprimoramento do conhecimento.” (PPP-UFU, 2006, p. 67). Este fato citado, de acordo com o documento, coloca o estudante na posição de corresponsável pela própria formação.

A relação de horas-aula dedicadas às disciplinas pedagógicas em relação aos outros eixos de disciplinas mostra a Contradição no curso. Este fenômeno da Contradição é, para Marx, uma categoria de análise principal em seu método, uma vez que, para ele, a análise de um determinado objeto passa também pela análise de suas determinações contraditórias. (AUGUSTO, 1999)

Para compreender como a contradição se caracteriza como categoria de análise no método de Marx, é preciso retomar a ontologia de seu método. Para Marx (AUGUSTO, 1999), o objeto de estudo existe independentemente de seu processo de conhecimento. Essa existência, como dito por Prado Jr. (1973) e Duarte (2000), aponta como feição da realidade. Entretanto, a feição da realidade observada apresenta-se como concreto caótico ao observador.

Para torná-lo de concreto observado – caótico – em concreto real, Marx (PRADO JR, 1973; DUARTE, 2000; AUGUSTO, 1999), aponta o processo de abstrações como método de análise, essas abstrações podem ser realizadas apenas na imaginação do observador. As abstrações, como evidenciado nessa pesquisa, são cada vez mais tênues e mantêm inter-relações entre si, diacrônica e sincronicamente.

Contudo, Marx aponta categorias de análise para a construção dessas abstrações: o Trabalho – um complexo de contradições; a própria Contradição – uma vez que o trabalho consiste em relações contraditórias. Por fim, após estabelecer as abstrações, suas relações e o conjunto destas relações, retornando ao concreto, agora transmutado em concreto observado, dessa forma, temos a Totalidade. (AUGUSTO, 1999)

A Totalidade é formada por todos os elementos do concreto observado que se determinam e se pressupõem mutuamente (AUGUSTO, 1999), formando um complexo. A constituição de um concreto observado em Totalidade, ontologicamente orientado, passa pelo crivo de uma análise que não vise os fatos isoladamente, mas sim estabeleça as relações entre estes fatos, estabelecendo conjuntos e também as relações entre estes conjuntos. (AUGUSTO, 1999)

Assim o "Dicionário do Pensamento Marxista" explica a categoria de contradição:

Embora o conceito possa ser usado como uma metáfora para qualquer espécie de dissonância, divergência, oposição ou tensão, ele assume um significado particular no caso da ação humana (ou, mais geralmente, de qualquer ação orientada para um objetivo), em que especifica qualquer situação que permita a satisfação de um fim unicamente às expensas de um outro, isto é, uma conexão ou coerção. Uma contradição interna é então uma dupla-conexão ou autoconexão, em que um sistema, agente ou estrutura E é impedido de operar com um sistema regulador R porque está operando com um outro sistema R'; ou em que um curso de ação empreendido T gera um curso de ação contrária, inibitória, desgastante ou oposta de qualquer outra forma T' (BOTTOMORE, 2013, p. 134)

Dessa maneira, a relação entre o número de horas-aula dedicadas às disciplinas pedagógicas no PPP-UFMS (2013) e no PPP-UFU (2006), estabelece a categoria de análise da Contradição. Existe nessa relação uma contradição entre o perfil esperado do egresso,

como professor mediador e intelectual orgânico, e o diminuto tempo dedicado às disciplinas que contribuem diretamente para uma formação com tais características, conforme a citação expõe: "[...]um curso de ação empreendido T gera um rumo de ação contrária, inibitória, desgastante ou oposta de qualquer outra forma T".

O PPP-UFU (2006) em relação à divisão dos eixos curriculares traz apenas os eixos de Formação Pedagógica e Específica e as disciplinas de Formação Acadêmico-Cultural, estando as disciplinas categorizadas em obrigatórias e optativas. Foram eleitas para essa pesquisa as disciplinas que compõem o Núcleo Didático Pedagógico, novamente observando o método de análise adotado – método dialético materialista – as seguintes disciplinas encontradas no PPP-UFU (2006):

- Psicologia da Educação⁵;
- Aprendizagem de Desenvolvimento Humano Aplicado à Educação Física;
- Recreação Escolar;
- Didática Geral;
- História da Educação;
- Metodologia de Ensino da Educação Física Escolar;
- Política e gestão da educação

Outro dado relevante a ser mencionado nessa análise é o de que, conforme o documento (PPP-UFU, 2006), o PIPE com o Núcleo Didático-Pedagógico apresenta duas disciplinas que se alinham juntamente à proposta dessa pesquisa, por isso, foram inclusas nas disciplinas a serem analisadas:

- Refletindo Sobre a Profissão Docente⁶;
- Prática Pedagógica e Diversidade Humana.

Em relação à carga horária, as disciplinas do Núcleo Didático-Pedagógico somam um total de 480 h/a, as duas disciplinas do Núcleo Didático-Pedagógico do PIPE somam mais 90 horas-aula. A soma das disciplinas elencadas para essa pesquisa totaliza 570 h/a, valor que representa um percentual de 13,41% de um universo de 4250 horas-aula do curso da Universidade Federal de Uberlândia.

Dessa maneira, foram elencadas para subsidiar a próxima etapa da pesquisa as seguintes disciplinas:

⁵A ficha da disciplina de "*Psicologia da Educação*" não estava disposta no *web site* da UFU, foi solicitada também por e-mail e pessoalmente, entretanto não houve resposta. A faculdade de Educação Física se encontrava em greve.

⁶A disciplina "*Refletindo sobre a profissão docente*" também não teve sua ficha disponibilizada.

Quadro 5: Disciplinas Selecionadas

UFMS	UFU
Currículo e Didática em Educação Física	Aprendizagem de Desenvolvimento Humano Aplicado à Educação Física
Educação Especial	Aprendizagem de Desenvolvimento Humano Aplicado à Educação Física
Políticas Públicas e Educação Física, Esporte e Lazer	Didática Geral
Psicologia e Educação	História da Educação
Educação das Relações Étnico-raciais	Metodologia de Ensino da Educação Física Escolar
Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação Física	Política e gestão da educação
Sociologia da Educação Física e do Esporte	Prática Pedagógica e Diversidade Humana.

Fonte: PPP-UFMS (2013)

No capítulo 2 será feita a análise das disciplinas citadas acima, com a intenção de caracterizar a formação pedagógica dos professores formados por esses cursos. Além desse objetivo, o capítulo também tem a intenção de verificar a incidência da Teoria Histórico-Cultural nessas disciplinas, entretanto, a discussão acerca do tema será tarefa para o terceiro capítulo.

2 AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS.

Neste capítulo analisaremos as disciplinas encontradas no capítulo anterior, procurando seguir o caminho metodológico proposto para compreender a Formação Pedagógica do Professor de Educação Física. Para isso, nessa dissertação de mestrado é utilizado o método dialético-materialista de Marx.

Tomado este caminho metodológico, a tarefa seguinte é analisar as disciplinas pedagógicas – ou disciplinas do eixo pedagógico – como se referem Benites, Souza Neto e Hunger (2008) acerca dos conhecimentos do professor de Educação Física. Os autores, pautados na Resolução CNE/CP -01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002), afirmam ter havido, a partir das deliberações constantes nesses documentos, nova orientação para a formação desses profissionais, destacando como essencial:

- cultura geral e profissional;
- conhecimentos sobre as crianças, jovens e adultos;
- conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da Educação;**
- conteúdo das áreas de conhecimento que são objeto de ensino;**
- conhecimento pedagógico;**
- conhecimento advindo da experiência;
- conhecimento de processos de investigação;
- comprometimento com os valores da sociedade democrática;
- domínio do conhecimento pedagógico;**
- gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BENITES, SOUZA NETO E HUNGER 2008, p.352-353, grifos nossos)

Nas orientações apontadas por Benites, Souza Neto e Hunger (2008), encontram-se algumas que reforçam a necessidade das disciplinas do eixo pedagógico e, além disso, reforçam a necessidade da formação de um professor de Educação Física consciente de seu papel profissional e político, como citado no PPP-UFMS (2013, p.11), “[...] considerando a premissa de que todo ato pedagógico é um ato político e vice-versa”.

Desse modo, analisaremos as disciplinas do eixo pedagógico, elencando durante o processo de análise as partes que compõem essas disciplinas e utilizando o método escolhido. Para tanto, a base será os PPPs da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Universidade Federal de Uberlândia, bem como os Planos de Ensino das disciplinas do eixo pedagógico citadas no quadro 5.

2.1 As disciplinas Pedagógicas: a análise dos ementários e dos Planos de Ensino da UFMS

Neste tópico serão analisadas as disciplinas do eixo pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UFMS:

- 1) Currículo e Didática em Educação Física;
- 2) Educação Especial;
- 3) Políticas Públicas e Educação Física; Esporte e Lazer;
- 4) Psicologia e Educação;
- 5) Educação das Relações Étnico-raciais;
- 6) Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação Física;
- 7) História da Educação Física Brasileira;
- 8) Sociologia da Educação Física e do Esporte;
- 9) Fundamentos da Didática.

Esta análise será feita valendo-se dos documentos citados acima, usando como categorias a bibliografia e a ementa de cada disciplina.

2.1.1 Currículo e Didática em Educação Física

Quadro 6: Currículo e Didática em Educação Física

<p>Ementa:</p> <p>Teoria curricular críticas e não-críticas. Histórico curricular da formação em Educação Física no Brasil. A questão da didática. Ensino Formal e Não Formal, Tipos e Níveis de Ensino. Elementos do currículo da Educação Básica: Legislação e Diretrizes Curriculares, Projeto Pedagógico e Planejamento. Elementos didático-pedagógicos para o ensino da Educação Física/esporte: tendências, abordagens e/ou propostas metodológicas críticas e não-críticas, recursos didáticos etc.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>FREITAS, L. C. de. Crítica a Organização do Trabalho e da Didática. São Paulo: Papyrus, 2000.</p> <p>KUNZ, E. (Org.). Didática da Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2009.</p> <p>LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.</p> <p>SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo. Cortez, 1993</p>
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>MARINHO, V. de O. Educação Física Humanista. Rio de Janeiro: Shape, 2010.</p>

<p>DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995.</p> <p>FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992.</p> <p>TANI, G. et al. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo. E. P. U., 1988.</p> <p>KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí. UNIJUÍ, 1994.</p> <p>VEIGA, I. P. A. (org.). Repensando a Didática. Campinas - SP: Papirus, 2004.</p>

Fonte: PPP-UFMS (2013)

No quadro acima são apontadas a ementa e as bibliografias básica e complementar da disciplina, além dos currículos da Educação Física nos vários ambientes de ensino. Traz também elementos didático-pedagógicos inerentes ao ensino da Educação Física e do esporte, tais como propostas metodológicas e recursos didáticos.

Quanto às referências bibliográficas, os textos corroboram com a proposta da ementa, contemplando principalmente a crítica ao modo como a Educação Física era tratada nas décadas anteriores a 1990, principalmente ao militarismo e o higienismo⁷, a partir das obras de Kunz (1994), Daólio (1995), Freire (1992), Soares (1993). Essas obras fazem crítica às metodologias usadas na Educação Física nas décadas anteriores a 1990, também à desportivização da década 1970, apontadas por Kolyniak Filho (1998, p. 56):

A partir de 1969, já sob a égide da ditadura militar instaurada em 1964, a Educação Física escolar passou a assumir o esporte como referência fundamental para o planejamento curricular. Essa orientação representou, por um lado, a continuidade da valorização do esporte como conteúdo educacional; por outro lado, constitui-se como parte da implementação de um projeto educacional caracterizado pelo tecnicismo, pela abolição da reflexão crítica sobre a realidade [...].

Retomando a questão da ementa, os elementos do currículo da educação básica, legislação, diretrizes curricular, projeto pedagógico e planejamento, também são contemplados principalmente pelas obras de Silva (2002) e (Veiga 2004). Essa disciplina traz consigo também obra ligada ao desenvolvimentismo, Tani (1998) que retoma os pressupostos teóricos da epistemologia genética de Jean Piaget.

⁷Na E.F a perspectiva do higienismo formava os alunos para possuírem hábitos de vida saudáveis e higiênicos, com o intento de estarem aptos ao trabalho e às forças militares.

2.1.2 Educação Especial

Quadro 7: Educação Especial

<p>Ementa:</p> <p>Aspectos históricos, filosóficos, sociais e psicológicos. Educação especial no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul. Grupos de indivíduos com deficiências e suas necessidades educativas especiais.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ADAMS, R. C. Jogos, esportes e Educação Física para o deficiente físico. São Paulo: Manole, 1985.</p> <p>JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo: Cortez, 1985.</p> <p>MALINA, A.; CESÁRIO, S. (Orgs.) Esporte: Fator de Integração e Inclusão social? Campo Grande: UFMS, 2009.</p>
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>BAGATINI, F. W. Educação Física para deficientes. Porto Alegre: Sagra, 1986.</p> <p>MELO, H. F. R. Deficiência visual: lições práticas de orientação e mobilidade. Campinas: Ed. Unicamp, 1991. MATURANA, H. Uma abordagem da educação atual da perspectiva da biologia do conhecimento. In: Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.</p> <p>STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.</p>

Fonte: PPP-UFMS (2013)

Notamos nessa disciplina, por meio do quadro 7, que a ementa elenca aspectos nacionais e regionais da Educação Especial, como por exemplo: sua história, sua fundamentação filosófica, seus aspectos sociais e psicológicos em busca de alcançar a totalidade, o que de acordo com Augusto (1999), mostra que as relações efetivas de um determinado elemento, inclusive a sua história, tornam o concreto observado em totalidade. Todos os elementos do objeto se determinam e se pressupõem mutuamente, formando um complexo: a totalidade. Na disciplina, a análise da bibliografia apontará para esta busca, elencando várias obras que trazem consigo elementos que compõem a área da Educação Física como elemento social.

A bibliografia básica traz obras que tratam das questões da deficiência física e da deficiência mental, bem como da inclusão social por meio do esporte. Na bibliografia complementar, notamos obras que corroboram com as obras da bibliografia básica. Contudo, as obras de Maturana (1998) e Stainback e Stainback (1999) apontam uma discussão para além dos desportos.

2.1.3 Políticas Públicas e Educação Física, Esporte e Lazer

Quadro 8: Políticas Públicas e Educação Física, Esporte e Lazer

<p>Ementa:</p> <p>Introdução à teoria da política pública. Políticas Públicas/Sociais. Aspectos históricos, políticas sociais e o Welfare State. Esporte e lazer como políticas sociais. Finalidades das políticas sociais. Políticas públicas, hierarquização de prioridades e os direitos sociais ao esporte e lazer. Políticas sociais e a atuação do Estado, Mercado e Terceiro Setor. Processo de política pública. Modelos de análise de políticas públicas.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>BOBBIO, N. Estado, Governo, Sociedade; por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.</p> <p>RODRIGUES, M. Assumpção. Políticas públicas. São Paulo: Publifolha, 2010.</p> <p>PEREIRA, P. Política social: temas & questões. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>MARCELLINO, N. C. (Org.). Lazer e esporte: políticas públicas. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.</p> <p>SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.). Políticas públicas; coletânea. Brasília: ENAP, 2007.</p>
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do welfarestate. Lua Nova, v. 24, p. 85-116, 1991.</p> <p>HEIDEMANN, F.; SALM, J. F. (Orgs.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.</p> <p>RUA, M. das G.. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: RUA, M. das G.; CARVALHO, M. (Orgs.). O Estudo da Política: Tópicos Seleccionados. Brasília: Paralelo 1998. p. 60-80.</p> <p>SAMPAIO, T. M. V.; SILVA, J. V. P. Lazer e cidadania: horizontes de uma construção coletiva. Brasília: Universa, 2011.</p> <p>SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.</p>

Fonte: PPP-UFMS (2013)

Por meio do quadro 8, verifica-se que a disciplina de Políticas Públicas e Educação Física, Esporte e Lazer tem em sua ementa a proposta de uma introdução à teoria da política pública, à política social e suas finalidades. Trabalha também a questão da hierarquização de prioridades e dos direitos da sociedade ao esporte e ao lazer, além de modelos de análise de políticas públicas.

Nessa disciplina também encontramos características da totalidade, fator que fica evidente quando a ementa abarca elementos como políticas públicas, esporte, lazer, política social e suas finalidades. Elementos que se relacionam dinamicamente para caracterizar a Educação Física em sua feição social.

A bibliografia básica e a complementar contêm obras que contemplam a questão da política pública e os temas que lhe são inerentes, como por exemplo, as obras de Bobbio (1987), Rodrigues (2010), Esping-Andersen (1991) entre outras.

2.1.4 Psicologia e Educação

Quadro 9: Psicologia e Educação

<p>Ementa</p> <p>Bases epistemológicas comportamentais, psicogenética e Histórico-Cultural da psicologia e os processos de ensino-aprendizagem; Abordagens teóricas e a organização do trabalho pedagógico segundo as abordagens behaviorista, humanista, cognitivista, psicanalítica e histórico-cultural. A subjetividade e as relações no âmbito da escolarização.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>AZENHA, M. G. Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.</p> <p>BOCK, A. M. B. et al. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. 14 ed. ed. São Paulo: Ática, 2009.</p> <p>FONTANA, R & CRUZ, N. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.</p> <p>OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.</p>
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>ARIÈS, P. História social da família e da criança. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.</p> <p>COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALÁCIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: ArtMed, 2004, vol.1.</p> <p>LOPES, Z. A. Meninas para um lado, meninos para outro: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2000.</p> <p>PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar/INL/MEC, 1997.</p>

Fonte: PPP-UFMS (2013)

Analisando o quadro 9 da disciplina de Psicologia e Educação, nota-se que a ementa traz as teorias que orientam os processos de ensino e de aprendizado, além de trabalhar a

organização do trabalho pedagógico segundo as abordagens behaviorista, humanista, cognitivista, psicanalítica e histórico-cultural.

Esse ecletismo teórico mostrado pela ementa da disciplina pode ser justificado pelas palavras de Kolyniak Filho (2008, p. 66-67), “[...] Quanto à metodologia de ensino, os PCNEF apresentam orientações didáticas gerais, [...] não se pode afirmar que as referências ali contidas tenham originado uma orientação didático-pedagógica generalizada.” Logo, é evidente a liberdade da instituição de Ensino Superior em optar por esta ou aquela vertente didático-pedagógica.

Por sua vez, as bibliografias básica e complementar trazem obras que orientam a formação pedagógica dos futuros professores, apontam para uma formação concentrada no construtivismo, uma vez que traz dois autores que tratam dessa vertente pedagógica: Azenha (1997) e Piaget (1997). Em contrapartida, das seis obras restantes, apenas uma, Oliveira (1995) trata dos ensinamentos da Psicologia Histórico-Cultural, tema do terceiro capítulo dessa dissertação.

2.1.5 Educação das Relações Étnico-raciais

Quadro 10: Educação das Relações Étnico-Raciais

<p>Ementa:</p> <p>Concepção do tempo e espaço nas culturas distintas: afrodescendentes e indígenas. A superação do etnocentrismo europeu. Diretrizes para Educação das relações étnico-raciais. Conceitos fundamentais: diversidade, raça, etnia e preconceito. A legislação brasileira: Lei 10.639/2003 e 11.645/2008. Teorias raciais no Brasil e as lutas antirracistas. A sociedade civil e a luta pelo fim da discriminação de raça e cor. Os efeitos das ações afirmativas.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ALBUQUERQUE, W. R. de. Uma história do negro no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.</p> <p>CASHMORE, E. Dicionário de relações étnicas e raciais. 2.ed. São Paulo: Selo Negro, 2.000.</p> <p>DA MATTA, R. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1981.</p> <p>LUCIANO, G. J. S. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad.</p> <p>LACED/Museu Nacional, 2006. ROCHA, Everardo P. Guimarães. O que é etnocentrismo. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p>
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>Não consta.</p>

Fonte: PPP-UFMS (2013)

O quadro 10 mostra que essa disciplina trata das questões étnico e raciais, abordando conceitos fundamentais como diversidade, raça, etnia e preconceito. Estuda também a legislação brasileira e direito de igualdade racial (Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008).

A bibliografia básica contém obras que abarcam os temas levantados na ementa concentrados, principalmente, nas questões étnico-raciais. Não conta com bibliografia complementar.

2.1.6 Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação Física.

Quadro 11: Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação Física

<p>Ementa:</p> <p>Filosofia e Sociedade na atualidade. A Filosofia nos diferentes períodos históricos. Educação Física, Esporte e Lazer como elementos para reflexão filosófica. Educação Física e Esporte no contexto escolar: correntes e concepções filosóficas e valores subjacentes ao seu uso na realidade brasileira. Reflexão Filosófica e Prática Transformadora na Educação Física.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ANDERSON, P. Passagens da Antiguidade ao Feudalismo. São Paulo, Brasiliense, 1987.</p> <p>ARANHA, M. L. A. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1996.</p> <p>GRIFI, G. História da Educação Física e do esporte. Porto Alegre: D. C. LUZZATTO, 1990.</p> <p>MARROU, H. História da Educação na Antiguidade. São Paulo, E.P.U., 1990</p>
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>MANACORDA, M. A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.</p> <p>MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da Percepção. Tradução de Reginaldo Di Piero. São Paulo: Livraria Freitas Bastos. 1971.</p> <p>LE BRETON, D. Adeus ao corpo. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.</p> <p>NÓBREGA, T. P. Corporeidade e Educação Física: do Corpo-objeto ao Corpo-sujeito. Natal: EDUFRRN, 2005.</p> <p>NÓBREGA, T. P. Uma fenomenologia do corpo. São Paulo: Livraria da Física, 2010. NOVAES, A. O homem-máquina: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.</p>

Fonte: PPP-UFMS (2013)

A disciplina de Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação Física, como aponta o quadro 11, revela em sua ementa que tratará além da Filosofia e Sociologia atuais e nos diferentes períodos históricos da Educação Física e do lazer como elementos de reflexão

filosófica, inclusive verifica-se as questões filosóficas da Educação Física e do Esporte no contexto escolar brasileiro.

A Totalidade mostra-se aqui, mais uma vez, na inter-relação de elementos constituintes da história e dos saberes da Educação Física, na relação dinâmica entre a filosofia, a sociologia e a história da disciplina.

A bibliografia básica e a complementar trazem obras que remetem à filosofia e à história da Educação – obras de Aranha (1996), Merleau-Ponty (1971), Anderson (1987), Marrou (1990), Manacorda (1989). Já os autores Grifi (1990), Lebreton (2003), Nóbrega (2003 e 2005) tratam do pensamento filosófico aplicado às questões da Educação Física.

Verifica-se no quadro referente à disciplina a preocupação da instituição em possibilitar que os graduandos tenham acesso às obras que tratem da reflexão sobre o corpo e a corporeidade, extrapolando a barreira do mundo físico, tratando da subjetividade da Educação Física, um exemplo deste movimento é a obra de Nóbrega (2005) citada na bibliografia complementar.

2.1.7 História da Educação Física Brasileira

Quadro 12: História da Educação Física Brasileira

<p>Ementa:</p> <p>Aspectos da historiografia da Educação e da Educação Física nas dimensões sociocultural e econômica e os acontecimentos da História Geral e do Brasil que influenciaram os novos paradigmas e tendências da Educação e da Educação Física. Delimitação epistemológica do campo do conhecimento da Educação Física.</p>
<p>Bibliografia Básica</p> <p>BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo, SP: Movimento, 1991. 184 p.</p> <p>CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a História que não se conta. 17. Ed. Campinas: Papirus, 2010.</p> <p>SOARES, C. L. Educação Física: Raízes Europeias e Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.</p>
<p>Bibliografia Complementar</p> <p>ARANHA, M. L. de A. História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2006.</p> <p>CARBINATTO, M. V. A teoria da complexidade e a Educação Física: buscando a religação dos saberes na área. 147 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2006.</p> <p>DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2005.</p>

FREIRE, J. B. De Corpo e Alma: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.
 KUNZ, E. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí-RS: Unijuí, 2010

Fonte: PPP-UFMS (2013)

O quadro acima contém a ementa da disciplina de História da Educação Física Brasileira, em que tratará dos aspectos historiográficos da Educação e da Educação Física, abordando também o contexto sociocultural e econômico dessa historiografia. Aborda os fatos históricos que direta ou indiretamente influenciaram a Educação Física. A disciplina trabalha a delimitação epistemológica da Educação Física.

A bibliografia básica traz obras importantes no que diz respeito à história da Educação Física, como por exemplo, a obra de Castellani Filho (1991) apontada por Kolyniak Filho (2008), como uma das obras mais relevantes sobre a história recente da Educação Física brasileira.

Por sua vez, a bibliografia complementar tem como componente além de uma dissertação de mestrado – Carbinatto (2006) – um título que trata da história da Educação e da Pedagogia, além de três obras, que além da história tratam da questão da pedagogia na Educação Física e no esporte.

2.1.8 Sociologia da Educação Física e do Esporte

Quadro 13: Sociologia da Educação Física e do Esporte

<p>Ementa:</p> <p>Introdução à sociologia e ideologia. Educação e Educação Física: Análise sociológica. Educação Física na escola brasileira e sua origem. Formas institucionais da Educação Física na sociedade moderna. Aspectos sociais, físicos, sociabilização e valores.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>BOLTANSKI, L. As classes sociais e o corpo. São Paulo: Brasiliense, 1990. BOURDIEU, P. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. ESTEVES, J. O desporto e as estruturas sociais: um ensaio sobre a interpretação do fenômeno desportivo. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 1999.</p>
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>ASSUMPTÃO, O. T. Temas e questões fundamentais na Sociologia do esporte. Ver Bras de Ciência e Mov, 2010, 92-99. FERRANDO et al. Sociologia del deporte. 2ed Madrid: Alianza Editorial, 2002. MARIOVOET, S. Aspectos sociológicos do desporto. Lisboa: Livros Horizonte, 2002. LOVISOLO, H. R. Sociologia do esporte: temas e problemas. Cadernos de Formação RBCE, 2011, p. 80-91.</p>

Fonte: PPP-UFMS (2013)

O quadro 13 apresenta os aspectos inerentes à disciplina Sociologia da Educação Física e do Esporte: introdução à Sociologia e ideologia, a relação sociológica entre educação e Educação Física, as formas de Educação Física na sociedade moderna.

A bibliografia traz obras que tratam tanto de aspectos da Sociologia, quanto da sociologia da Educação Física e do esporte. As obras abordam os aspectos sociais do esporte e da Educação Física, de acordo com Daólio (1995), são fenômenos sociais de grande importância na sociedade contemporânea.

Nessa disciplina, a Totalidade mostra-se nas relações entre a Sociologia e a Educação Física, permeando as ideologias sociais do esporte durante os períodos históricos.

2.1.9 Fundamentos da Didática

Quadro 14: Fundamentos da didática

<p>Ementa:</p> <p>Didática na formação docente; objeto de estudo da didática; didática e relações pedagógicas e organização do trabalho docente.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>CARDOSO, C. L. Didática da Educação Física 1. Ijuí: Editora da UNIJUÍ.</p> <p>PIRES, G. L. & MATIELLO JR., E. M; NEVES, A.; et al. Didática da Educação Física 2. Ijuí: Editora da UNIJUÍ.</p> <p>KUNZ, E. Didática da Educação Física. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2001.</p>
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>BATISTA, L. C. C. Educação Física no ensino fundamental. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.</p> <p>COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>SOUSA E. S. & VAGO, T. M. (Orgs.). Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997.</p>

Fonte: PPP-UFMS (2013)

A disciplina apresentada pelo quadro 14 trata da didática na formação do docente, do objeto de estudo da didática, bem como das relações entre a Didática e a Pedagogia.

A bibliografia básica aponta obras que trazem no título temas como didática e Educação Física, corroborando com a ementa da disciplina nesse aspecto. A bibliografia complementar traz três obras que apontam para uma diversidade das questões da didática na Educação Física, dentre elas, a obra Metodologia do ensino da Educação Física (COLETIVO

DE AUTORES, 1992), considerada por Kolyniak Filho (2008) uma importante obra no que diz respeito ao tema.

2.2 As disciplinas Pedagógicas: a análise dos ementários e dos Planos de Ensino UFU.

Como feito na seção anterior, a partir deste momento serão analisadas as disciplinas do eixo pedagógico do curso de Educação Física encontradas no PPP da UFU e citadas no quadro 5.

- 1) Aprendizagem e Desenvolvimento Humano Aplicado à Educação Física;
- 2) Recreação Escolar;
- 3) Didática Geral;
- 4) História da Educação Física;
- 5) Metodologia de Ensino da Educação Física Escolar;
- 6) Política e gestão da Educação;
- 7) Prática Pedagógica e diversidade humana.

2.2.1 Aprendizagem de Desenvolvimento Humano Aplicado à Educação Física

Quadro 15: Aprendizagem de Desenvolvimento Humano Aplicado à Educação Física

Ementa:

Estuda aspectos relevantes das diferentes teorias da aprendizagem, dos fundamentos biológicos e motores do desenvolvimento infantil até a idade adulta e do desenvolvimento humano, destacados a partir do conhecimento necessário à formação do professor de Educação Física, discutindo as implicações desse conhecimento na prática pedagógica, nos procedimentos de ensino e no cotidiano escolar.

Bibliografia Básica

- ECKERT, H. M. Desenvolvimento motor. São Paulo: Manole, 1993.
- FONSECA, V. d Et. Alli. Escola, Escola, quem és tu? Perspectivas Psicomotoras do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Ed. Brasileira, 1987.
- GALLAHVE, D. L. Et. Alli. Compreendendo o Desenvolvimento Motor. São Paulo: Phorte, 2003.
- GUISELINI, M. A. Tarefas Motoras para crianças em idade pré-escolar. São Paulo: Ed. Brasileira, 1987.
- KUNZ, E. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1994.
- LLEIXÁ, A. T. A Educação Física de 3 a 6 anos. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PENSAR A PRÁTICA. Revista da pós-graduação em Educação Física/Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física. Vol. 5, Jul/Jun 2001 – 2002. Goiânia: Ed. UFG, 1998.
- PIAGET, J. A Linguagem e o Pensamento da criança. São Paulo: Martins Fortes, 1993.

ROCHA, M. S. P. de M. L. Não Brinco Mais: A Desconstrução do Brincar no Cotidiano Educacional. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

TANI, G. et Allí. Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU. 1988.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Bibliografia Complementar:

Não consta

Fonte: PPP-UFU (2006)

A disciplina de Aprendizagem de Desenvolvimento Humano Aplicado à Educação Física trata em sua ementa dos aspectos inerentes às várias teorias da aprendizagem, estuda os componentes biológicos e motores do desenvolvimento da criança até a idade adulta. Estudos estes aplicados à Educação Física, permeando a ação pedagógica, bem como os procedimentos de ensino no ambiente escolar.

Sobre a bibliografia básica, formam relacionadas 11 obras, das quais cinco tratam diretamente do desenvolvimento motor infantil, a saber, as obras de: Ekert (1999), Fonseca (1987), Gallahave (2003), Guiselini (1987) e LLeixá (2002). A obra de Kunz (1994), Rocha (2000) e o periódico Pensar a Prática (1998) discorrem sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física.

As obras de Piaget (1993) e Tani (1998) tratam de uma abordagem desenvolvimentista do desenvolvimento humano, tendo como fundamento teórico a epistemologia genética de Piaget.

A Psicologia Histórico-Cultural, com suas considerações acerca do desenvolvimento humano está representada por uma obra de Vygotsky (1991), obra esta denunciada pelos estudiosos da referida abordagem teórica por não contemplar os seus pressupostos. A presença do autor na bibliografia da disciplina pode sugerir a incidência da Psicologia Histórico-Cultural neste curso, entretanto, tal aspecto será discutido no terceiro capítulo.

2.2.2 Recreação Escolar

Quadro 16: Recreação Escolar

Ementa:

A dinâmica sociocultural, econômica e educacional do jogo, lazer e recreação são analisadas a partir de uma perspectiva multidisciplinar. As atividades são aplicadas e analisadas criticamente a partir da memória e tradições, da reativização de técnicas corporais e da criação de “novos” modelos de

atividades físicas recreativas específicas para ambientes educacionais escolares. O lúdico como componente curricular indispensável para a garantia de qualidade de ensino-aprendizagem. O jogo entendido como prática pedagógica eficaz.

Bibliografia Básica:

ALMEIDA, T. M. M. de. Quem canta seus males espanta: coordenação. São Paulo, SP. Editora Caramelo, 1998.

ANDRADE, V. de et al. Lazer - Princípios e formas na vida e no cotidiano. Campinas: Papirus, 2002.

ANDRADE, V. de et al. Gestão em lazer e turismo. Campinas: Papirus, 2001.

BRUHNS, H. T. Introdução aos estudos do lazer (org.). Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1997.

ANDRADE, V. de et al. Temas sobre o lazer. Campinas: Autores Associados, 2002.

CAMARGO, L. O. de L. O que é lazer. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CAMARGO, L. O. de L. Educação para o lazer. São Paulo. Moderna editora, 1998.

COSTA, G. de A. O jogo como prática pedagógica: Uma alternativa educacional. Dissertação de mestrado, PUC/SP, 1992.

COSTA, G. de A. Recreação. Apostila, 2005

DUMAZEDIER, J. Lazer e cultura popular. São Paulo: Brasiliense, 2003.

DUMAZEDIER, J. Sociologia empírica do lazer. São Paulo: Perspectivas, 2004.

DUMAZEDIER, J. Valores e conteúdos culturais do lazer. São Paulo: SESC, 1980.

GUEDES, M. H. de S. Oficina da Brincadeira. Rio de Janeiro, RJ Sprint, 1998.

GUIMARÃES. J. G. Folclore na escola. São Paulo: Manole: 2001.

GUIMARÃES. J. G.. Repensando o folclore. Manole: 2001.

KAMIL, C. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISCHIMOTO, T. M. Jogos tradicionais infantis: O jogo a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KISCHIMOTO, T. M. O jogo na educação infantil. São Paulo: Papirus, 2000.

KODAMA, K. et al. O folclore brasileiro. Rio de Janeiro: Copidart, 2001.

GUTIERREZ, G, L. Lazer e prazer. Campinas: Autores Associados, 2001.

MARCELLINO, N. C. Lazer e Educação. Campinas, SP: Papirus, 1987.

MARCELINO, N. C. Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer. Campinas: Papirus, 2003.

MELO, V. de A. Introdução ao lazer. Barueri, SP: Manole, 2003.

MULLER, A e DA COSTA, L. P. Lazer e Trabalho Rio de Janeiro: Edunisc, 2003.

PARKER, S. A sociologia do lazer. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIRES, M. J. Lazer e turismo cultural. São Paulo. Mamole, 2001.

STIGGER, M. P. Esporte, lazer e estilo de vida. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

STOPPA, E. A. et al. Lazer e mercado. Campinas, SP: Papirus, 2001.

WERNECK, C. Lazer, trabalho e educação. Belo Horizonte: CELAR /Editora da UFMG, 2000.

Bibliografia Complementar

CATUNDA, R. Recriando a recreação. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

FERREIRA, N. R. Recreação na escola. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.
 ISAIAMA, H. F. et al. Lazer e mercado. Campinas: Papirus, 2001.
 ISAIAMA, H. F. et al. Lazer e humanização. Campinas, SP: Papirus, 1989.
 ISAIAMA, H. F. et al. Lazer e esporte. Campinas, SP: Papirus, 2001.
 MONTANDON, I. Educação Física e esporte. Nas escolas de 1º e 2º graus. Belo Horizonte, MG.

Fonte: PPP-UFU (2006)

A disciplina apontada pelo quadro 16 – Recreação Escolar – estuda principalmente a recreação no ambiente escolar. Contudo, a ementa traz ainda os aspectos socioculturais, econômicos e educacionais da recreação, além da aplicação das atividades, tanto das recreativas tradicionais quanto de novas atividades recreativas específicas para o ambiente escolar. Nesta disciplina, o lúdico é tratado como componente curricular imprescindível na Educação Física.

A disciplina de Recreação escolar, além da Totalidade representada pela perspectiva multidisciplinar, contida tanto na ementa quanto nas bibliografias, revela outra categoria de análise do método de Marx: a Contradição.

A contradição pode ser confirmada na relação entre as horas-aula e as bibliografias citadas. Sobre a bibliografia básica e complementar é preciso ressaltar o elevado número de obras selecionadas, 35 no total, sendo 29 da bibliografia básica e 6 da bibliografia complementar. No entanto, é preciso salientar o número de horas-aula da disciplina: 60 horas, sendo 45 horas-aula dedicadas às atividades práticas e 15 horas dedicadas ao estudo teórico.

2.2.3 Didática Geral

Quadro 17: Didática Geral

Ementa:

Concepções de educação e teorias pedagógicas. A Didática e seus fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos e as implicações no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e na formação do educador. Relações fundamentais do processo de ensino: sujeito/objeto; teoria/prática; conteúdo/forma; ensino/aprendizagem; conhecimento/conhecer; sucesso/fracasso; professor/aluno; aluno/aluno. Transmissão e Transposição Didática. Procedimentos, recursos, técnicas de ensino. Avaliação educacional e prática avaliativa no contexto do sistema e da educação escolar. Formas de organização da prática educativa escolar e os desafios da realidade de nosso tempo para a atuação docente. Recursos didáticos, novas tecnologias e suas implicações no ensino.

Bibliografia Básica

ANDRÉ, M. e OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). Alternativas no ensino da Didática. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. (org.). A Didática em questão. Rio de Janeiro: vozes, 1996.

FAZENDA, I. (org.). Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 1993.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática. Campinas: Papirus, 1995.

_____. (org.) Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. (org.) Avaliação de escolas e universidades. Campinas, SP: Komedi, 2003.

(Série avaliação: construindo o campo e a crítica)

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA. M. A organização do Currículo por Projetos de Trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1.998.

VEIGA, I. P. A. (Org.) Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Repensando a Didática. 21ª ed. rev. atual. Campinas: Papirus, 2.004.

Bibliografia Complementar

COMÊNIO, J. A. Didáctica Magna. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez/AA. Associados, 1988, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº 20.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

MASETTO, M. T. Didática: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1997.

MALUSÁ, S. E FELTRAN, R. C. de S. (orgs.). A Prática da Docência Universitária. São Paulo: Factash, 2003.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 1995.p. 31-46.

VEIGA, I. P. A. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas: Papirus, 1989.

VEIGA, I. P (org.). Técnica de ensino: por que não? Campinas: Papirus, 1993.

Fonte: PPP-UFU (2006)

A disciplina de Didática geral trata, de acordo com sua ementa, das concepções de educação e das teorias pedagógicas. Estuda os fundamentos históricos, filosóficos da didática, bem como sua implicação no desenvolvimento do processo educativo e na formação do educador. Estuda também as relações próprias do ensino, os procedimentos, recursos e técnicas de ensino. A disciplina trata ainda dos desafios para a prática docente no contexto atual e de como as novas tecnologias e recursos didáticos podem influenciar as questões inerentes ao ensino.

A disciplina mostra também um olhar multidisciplinar quando traz consigo elementos históricos, filosóficos da Didática e as relações que permeiam o processo de ensino. O olhar multidisciplinar aponta, por sua vez, em direção à Totalidade, que é aqui representada pelas relações das múltiplas feições que determinam a disciplina.

A bibliografia básica traz obras que contemplam a Didática, os saberes pedagógicos, interdisciplinaridade e avaliação.

2.2.4 História da Educação Física

Quadro 18: História da Educação Física

<p>Ementa:</p> <p>A Educação Física brasileira analisada pela historiografia clássica e crítica da área. História da Educação Física europeia e brasileira, suas relações com a constituição dos Estados-Nação, perspectivas de pesquisa em História da Educação Física.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>AZEVEDO, F. DE. Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. São Paulo: Melhoramentos, 1960.</p> <p>CALTELLANI F, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.</p> <p>CAPARRÓZ, F. E. Entre a Educação Física da escola e a Educação Física na escola: a Educação Física como componente curricular. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desporto, 1997.</p> <p>GOELLNER, S. V. Inezil Penna Marinho: coletânea de textos. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.</p> <p>GOUVEIA, M. C. S. de., VAGO, T. M. (Orgs.). História da Educação: histórias da escolarização. Belo Horizonte: Edições Horta Grande, 2004.</p> <p>NETO, A. F. (Org.). Pesquisa Histórica na Educação Física, vol. 2. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.</p> <p>NETO, A. F. (Org.). Pesquisa Histórica na Educação Física, vol. 6. Vitória, ES: PROTERIORIA, 2001.</p> <p>SOARES, C. L. Educação Física: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.</p> <p>COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, N. 2. p. 7-160. Janeiro, 2004.</p>
<p>Bibliografia Complementar: Não consta</p>

Fonte: PPP-UFU (2006)

A disciplina acima trata das questões historiográficas da Educação Física, tanto no que tange às raízes europeias, quanto no que tange às origens brasileiras. Sobre o estudo das questões históricas e suas implicações, Nascimento (2014, p. 34), afirma que o “[...] conjunto de relações sociais e históricas que determinam e organizam o processo de surgimento e desenvolvimento do fenômeno em questão, e de todas as formas de existência”, desta maneira o estudo dos fatos históricos, bem como das relações que permeiam esta história é, como dito

anteriormente, o caminho mais correto em direção ao conhecimento. Nesta disciplina, a Totalidade é caracterizada pelas relações históricas da Educação Física.

A bibliografia básica aponta obras que tratam da temática determinada na ementa, fazendo a ligação entre a história da Educação e a história da Educação Física. Destaca-se entre elas a obra de Castellani Filho (1998), para Kolyniak Filho (2008) uma obra importante no estudo da história da Educação Física. Não há bibliografia complementar.

2.2.5 Metodologia de Ensino da Educação Física Escolar

Quadro 19: Metodologia de Ensino da Educação Física Escolar

<p>Ementa: Estudo do pensamento pedagógico brasileiro da Educação Física e sua relação com a Educação Física como componente curricular. Estudo das abordagens pedagógicas da Educação Física e suas interfaces com o campo da didática. Análise das propostas metodológicas produzidas na área com vistas à identificação de suas possibilidades de materialização na prática pedagógica.</p>
<p>Bibliografia Básica: AMARAL, G, A. do. Planejamento de currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais. Revista Movimento. Vol. 10; Nº1; Jan./Abril 2004. p.133-155. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (12.: 2001: Caxambu). Anais (recurso eletrônico). Caxambu: CBCE, 2001. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (13.: 2003: Caxambu). Anais (recurso eletrônico). Campinas: CBCE, 2003. GHIRALDELLI J. P. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988. HILDEBRANDT H. et. al. Concepções abertas no ensino da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1991. BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992. KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. 3ª ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000. COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. TANI, G., MANOEL, J., KOKUBUN, E., PROENÇA, E. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988. UBERLÂNDIA, Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Básicas de Ensino da Educação Física. Uberlândia: Cemepe, 2003. Mimeo. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pensar a prática: Revista da Pós Graduação em Educação Física/ Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física, Vol. 7. N. 2.julho/dezembro, 2004.</p>
<p>Bibliografia Complementar: Não consta</p>

Fonte: PPP-UFU (2006)

A disciplina de Metodologia de Ensino da Educação Física Escolar, apontada no quadro 16, estuda o componente pedagógico da Educação Física e a própria Educação Física com o currículo escolar. Estuda também as propostas metodológicas da área, bem como a relação das abordagens pedagógicas da Educação Física em seu aspecto didático.

Quanto à bibliografia, é preciso observar que não foi registrada bibliografia complementar. Sobre a bibliografia básica existem obras que tratam da questão da pedagogia e da didática na Educação Física – Ghiraldelli (1998), Hildebrandt (1986), Tani (1988) – mas, também obras que tratam da crítica à forma como a Educação Física foi trabalhada durante as décadas de 1970 e 1980 – Freire (1986), Bracht (1992), Kunz (2000), principalmente no diz respeito à desportivização da Educação Física escolar.

2.2.6 Política e gestão da educação

Quadro 20: Política e Gestão da Educação

<p>Ementa:</p> <p>A educação como fenômeno histórico-social. A organização da educação brasileira a partir dos anos de 1960. A educação brasileira frente às reformas educacionais e seus impactos nas políticas educacionais e na gestão da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e suas implicações na organização do trabalho escolar. O professor frente à organização e gestão da escola na atualidade.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>AMADOR, M. Ideologia e Legislação Educacional no Brasil. Concórdia (SC), Universidade do Contestado, 2002.</p> <p>FÁVERO, O. (org.). A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 2001.</p> <p>FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>LIBÂNEO, J.C. (org.) Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.</p>
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 18 ed. rev. ampl. São Paulo: 1998.</p> <p>_____. Lei n. 9424, de 24/12/1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, parág. 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências].</p> <p>_____. Lei n.º 9.394, de 20.12.96: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: [s.n.], 1996</p>

Fonte: PPP-UFU (2006)

A disciplina de Política e Gestão da Educação trata da educação como fenômeno histórico-social. Estuda a organização da educação no Brasil a partir da década de 1960, as mudanças trazidas pelas reformas educacionais, bem como o impacto destas mudanças na gestão da educação, além de trabalhar a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira na organização do trabalho na escola.

A bibliografia básica mostra títulos que tratam da temática da educação na esfera política, ideológica, jurídica e social. A bibliografia complementar traz os textos que regulamentam e normatizam o sistema educacional brasileiro, caracterizando mais uma vez a categoria de análise Totalidade.

2.2.7 Prática Pedagógica e Diversidade Humana

Quadro 21: Prática Pedagógica e Diversidade Humana

<p>Ementa:</p> <p>Trata da perspectiva prática da questão da inclusão considerando a necessidade de lidar com os diferentes tipos de preconceito e discriminação relacionados com a Educação Física em diferentes grupos minoritários tais como: gênero, etnias, sexualidade geração entre outros.</p>
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>CARMO, A. Compreendendo a realidade da pessoa portadora de deficiência. Fundamentos históricos, filosóficos e sociais. In: Costa, V.L de M. (coord.) Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência. Rio de Janeiro: ABT/UGF, 1995.</p> <p>CIDADE, R.E; FREITAS, P. S. Noções sobre Educação Física e Desportos para portadores de deficiência: Uma Abordagem para professores de 1 e 2 graus. Uberlândia: Bredas, 1997.</p> <p>COMITÊ PARAOLÍMPICO BRASILEIRO. Revista Brasil Paraolímpico, ano 3, n.7, maio de 2000.</p> <p>DUARTE, E; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In COSTA, V.L de M (coord.) Curso de Atividades Físicas desportivas para pessoas com deficiência. R.J: ABT/UGF, 1995.</p>
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>SASSAKI, R. K. Inclusão. Construindo uma sociedade para Todos. Rio de Janeiro, ed. WVA 1997.</p> <p>ROSE, A. M. A origem dos preconceitos. In: DUNN, I.C et al. Debates, Raças e Ciência II. ed. Zahar, 1982.</p>

Fonte: PPP-UFU (2006)

A disciplina destacada no tópico acima trata das questões que permeiam a inclusão, além de abordar a necessidade de que professor saiba lidar com grupos minoritários de vários tipos – etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade entre outros.

A bibliografia básica, entretanto, relaciona apenas títulos que mencionam as deficiências físicas, ficando o tratamento da inclusão social e dos preconceitos a cargo da bibliografia complementar. É preciso citar também que de acordo com o PPP-UFU (2006) esta disciplina tem carga horária inteiramente prática – 60h.

2.3 Uma reflexão acerca das disciplinas dos eixos pedagógicos da UFMS e UFU.

Depois de feita a apresentação das disciplinas, é preciso analisar as informações encontradas, a fim de verificar quais as teorias pedagógicas que sustentam a formação pedagógica desses professores. Os quadros apresentados anteriormente trazem essas informações, que serão a seguir direcionadas para cumprir com os objetivos traçados neste trabalho:

1 – Sob quais fundamentos teóricos da pedagogia estão alicerçados os cursos de formação de professores das instituições elencadas para a pesquisa?

2 – Quais as – possíveis – relações dessas formações com a Teoria Histórico-Cultural?

Para realizar tal tarefa, seguindo o método de trabalho proposto, primeiro fez-se uma série de abstrações da formação pedagógica de professores de Educação Física da UFMS e UFU, a partir de seus PPPs, que são a materialização das concepções educacionais e da intencionalidade da proposta de formação desses cursos. A partir desse primeiro passo, chegamos aos eixos temáticos de análise, elencados no primeiro capítulo; a seguir, continuaram a ser abstraídas dos eixos tanto no primeiro capítulo, por meio da análise do perfil do egresso e dos objetivos dos cursos, quanto no segundo capítulo, por meio da análise das ementas e das bibliografias.

As disciplinas apresentadas e analisadas no segundo capítulo formam o rol de disciplinas pedagógicas do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Universidade federal de Uberlândia, os quadros das disciplinas abarcam a ementa de cada uma, bem como sua bibliografia básica e complementar.

Outra questão que se torna importante acerca da formação pedagógica dos futuros docentes é a questão da quantidade de horas de estudo dedicadas às disciplinas do eixo pedagógico.

Tabela 1: Número de horas das disciplinas analisadas – UFMS

Disciplina	Número de horas teórico.	Número de horas prático	Número de horas total
Currículo e Didática em Educação Física	51	0	51

Educação Especial	51	0	51
Políticas Públicas e Educação Física, Esporte e Lazer	51	0	51
Psicologia e Educação	51	0	51
Educação das Relações Étnico-raciais	34	0	34
Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação Física	34	0	34
História da Educação Física Brasileira	51	0	51
Sociologia da Educação Física e do Esporte	34	0	34
Fundamentos da Didática	51	0	51
Total de horas	408	0	408

Fonte: PPP- UFMS (2013)

A tabela acima revela que o número de horas de todas as disciplinas analisadas – ou seja, as disciplinas, que para esta pesquisa fundamentam a formação pedagógicas deste curso – somado atingem apenas a 408 horas-aula, de um total geral de 3082 horas-aula (PPP-UFMS, 2013), representando apenas 13,23% do total de horas do curso.

Ainda que PPP-UFMS (2013, p.15) caracterize o perfil do egresso como:

Os professores licenciados em Educação Física da UFMS deverão compreender a Educação Física e o Movimento Humano não como um fim em si mesmo, mas como meio para alcançar os objetivos e valores inerentes ao processo educacional. Nesse sentido, este professor deverá acumular conhecimentos para identificar e intervir criticamente na realidade social utilizando o Esporte, a Ginástica, a Luta, a Dança, e o Jogo - difundidos na cultura manifesta por meio das práticas corporais tais como: Atividades Físicas, de Lazer e Artísticas – como estratégias educativas, superando o entendimento da técnica pela técnica, de forma a contribuir para a formação humana de seus respectivos alunos.

É preciso refletir se os 13,23% da carga horária destas disciplinas são suficientes para formar um professor com o perfil desejado pela instituição. Sob esse aspecto pode-se retomar Kolyniak Filho (2008), quando aponta o ecletismo teórico dos documentos que orientam e normatizam a formação de professores e a Educação Física.

Tabela 2: Número de horas das disciplinas – UFU

Disciplina	Número de horas teórico	Número de horas prático	Número de horas total
Psicologia da Educação	60	0	60
Aprendizagem e Desenvolvimento Humano Aplicado à Educação Física	45	15	60
Recreação Escolar	15	45	60
Didática Geral	60	0	60
História da Educação Física	60	0	60

Metodologia de Ensino da Educação Física Escolar	45	15	60
Política e gestão da Educação	60	0	60
Prática Pedagógica e diversidade humana	60	0	60
Total de horas	495	75	560

Fonte PPP-UFU (2006)

A tabela 2 mostra o número de horas das disciplinas dos cursos de Educação Física da UFU, nela se verifica que mesmo as disciplinas pedagógicas têm um percentual de horas-aula práticas, diferentemente da UFMS. As disciplinas de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano Aplicado à Educação Física e Metodologia de Ensino da Educação Física Escolar têm, cada uma, segundo o PPP-UFU (2006), 45 horas-aula teórica e 15 horas-aula prática, ou seja, 66,66% da carga horária são dedicados aos estudos teóricos e 33,33% para as atividades práticas.

Na disciplina de Recreação Escolar ocorre o oposto, de acordo com o PPP-UFU (2006), das 60 horas totais da disciplina, 45 são dedicadas às atividades práticas e apenas 15 aos estudos teóricos. É preciso ressaltar que a bibliografia básica dessa disciplina é composta por 29 obras e a bibliografia básica por mais 6 obras, totalizando 35 títulos, como citado no item 2.2.3 desse capítulo. Há nesse ponto a inviabilização do estudo dessa bibliografia, caracterizando uma formação pautada principalmente no saber-fazer.

Outro aspecto que pode ser questionado sobre a formação pedagógica, no caso dessa disciplina, é que sendo a recreação e o lazer elementos da cultura humana, construída e modificada através do tempo pelo homem-social, porque não inseri-la como referencial teórico nesta disciplina?

Fátima e Silva (2013) citam a Psicologia Histórico-Cultural como um importante referencial teórico para os estudos relacionados ao lúdico:

Dentre as várias teorias psicológicas que versam sobre as atividades lúdicas, a histórico-cultural oferece uma compreensão do indivíduo de forma integral e totalizante, rompendo com a dicotomia corpo e psiquismo, e, oferecendo ao professor conhecimento teórico-prático que oriente sua atividade profissional de forma a efetivamente contribuir no processo de humanização. (FÁTIMA E SILVA, 2013, p. 219)

A partir da perspectiva de Fátima e Silva (2013), e da não verificação da Psicologia Histórico-Cultural nas bibliografias básica e complementar, o terceiro capítulo dessa dissertação apresentará a Psicologia Histórico-Cultural como uma possibilidade a mais para a

área da Educação Física e para os estudos da área que contemplem elementos da cultura humana.

Acerca da carga horária total, conforme dados da tabela 2, o curso de Educação Física da UFU tem um total de horas dedicado às disciplinas consideradas pedagógicas de 560 horas, de um total geral do curso de 4250 horas, prescrevendo um total de 13, 17% da carga horária total do curso dedicadas às disciplinas pedagógicas.

Os dados encontrados quando confrontadas a carga horária para as disciplinas pedagógicas em relação à carga horária total dos cursos que se propõem a formar professores evidenciam a Contradição nesses cursos. Augusto (1999, p. 135), mostra que a Contradição “[...] a teleologia, a causalidade formam uma unidade na qual uma pressupõe a outra [...]. Dessa forma o trabalho se determina como uma unidade contraditória de teleologia e causalidade.” Neste caso, a teleologia configura-se como o objetivo de curso de formar professores e a causalidade configura-se na pequena parcela de horas-aula dedicadas às disciplinas pedagógicas.

2.3.1 As teorias pedagógicas que fundamentam os cursos analisados.

A partir do início do processo de análise dos cursos elencados para a tarefa, a qual se dedica essa dissertação de mestrado, seguindo os pressupostos teóricos do materialismo dialético que consiste na representação mental de um dado objeto, neste caso a formação pedagógica dos cursos de Educação Física da UFMS e UFU, obteve-se como unidade de análise, ou abstração, as disciplinas pedagógicas.

Seguindo com o processo de abstrações sucessivas e cada vez mais tênues, caminho proposto pelo método de Marx, de acordo com Duarte (2000), elencaram-se a ementa e a bibliografia (básica e complementar) encontradas nas fichas das disciplinas pedagógicas para caracterizar a fundamentação teórica sobre a qual repousa a formação pedagógica nesses cursos.

A ementa e as bibliografias das disciplinas são abstrações menores, componentes da abstração chamada "disciplina pedagógica". Assim, mesmo esses elementos são passíveis do processo de abstração. A bibliografia, por exemplo, é composta por diferentes livros, logo cada livro é uma abstração e esses livros se relacionam para formar a bibliografia de uma dada disciplina.

De acordo com Prado Jr. (1973), as abstrações têm características individuais, contudo, um conjunto de abstrações passa a ter características próprias. Assim, quando na

condição de relacionadas, as abstrações adquirem características do sistema, em detrimento de suas características originais. Para o autor, o que caracterizará a fundamentação teórica das formações pedagógicas analisadas nesta dissertação é o sistema formado pelas ementas e pelas bibliografias encontradas nos documentos analisados.

Nesse sentido, ao dispor em quadros as ementas e as bibliografias das disciplinas pedagógicas, pode-se verificar quais autores e quais obras são usadas para embasar teoricamente os estudos dessas disciplinas. A partir desses quadros foi possível listar essas obras que serão dispostas no quadro a seguir.

Quadro 22: As obras e as teorias pedagógicas que fundamentam a formação pedagógica – UFMS e UFU⁸

Obras	Autor e ano	Inst.	Filiação teórica
Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro	Azenha, 1997	UFMS	Epistemologia Genética
O nascimento da inteligência na criança.	Piaget, 1997	UFMS	Epistemologia Genética
Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico	Oliveira, 1995	UFMS	Psicologia Histórico-Cultural
Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva	COLL, MARCHESI e PALÁCIOS, 2004.	UFMS	Várias
Metodologia do ensino da Educação Física	Coletivo de Autores, 1992.	UFMS	Várias
Escola, Escola, quem és tu? Perspectivas Psicomotoras do Desenvolvimento Humano.	Fonseca et alli, 1997	UFU	Várias
A Linguagem e o Pensamento da criança.	Piaget, 1991	UFU	Epistemologia Genética
Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.	Tani et alli, 1988	UFU	Epistemologia Genética
A Formação Social da Mente.	Vygotsky, 1991	UFU	Psicologia Histórico-Social

⁸ É preciso, antes de passar à análise do quadro 22, mencionar que não foram todas as obras citadas pelas bibliografias que integraram o quadro. Foram elencadas somente as que deixam evidente pelo título, ou pela autoria, sua filiação teórica.

Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira	Ghiraldelli, 1988	UFU	Várias
Concepções abertas no ensino da Educação Física.	Hildebrandt, 1986	UFU	Várias
Educação Física e aprendizagem social	Bracht, 1992	UFU	Psicologia Histórico- Social

Fonte: PPP-UFMS (2013) e PPP-UFU (2006)

Dessa maneira, pode-se verificar que das cinco obras elencadas da instituição UFMS, duas filiam-se à epistemologia genética, cujo referencial é Jean Piaget, sendo que apenas uma é fonte primária; duas obras tratam de várias vertentes pedagógicas e uma obra, fonte secundária, aponta sua filiação teórica para a Psicologia Histórico-Cultural, cujo referencial é Vygotsky.

Já das obras verificadas nas bibliografias da instituição UFU obteve-se duas obras vinculadas à Epistemologia Genética (uma fonte primária e outra, secundária), duas obras foram associadas à Psicologia Histórico-Cultural e quatro obras tratam de variadas vertentes pedagógicas. Queremos destacar que das obras associadas à Teoria Histórico-Cultural, uma delas é fonte secundária e a obra "Formação Social da Mente", edição de 1991, é passível de muitas críticas dos estudiosos de tal abordagem teórica, uma vez que foi traduzida da versão em inglês, da qual todos os pressupostos filosóficos foram retirados. Duarte (2001, p. 214) assim se refere a essa obra: "Realmente, assim como no caso da edição resumida do livro Pensamento e Linguagem, também no caso de A Formação Social da Mente, não estamos perante um texto de autoria do próprio Vigotski mas sim de um texto que reflete muito mais o pensamento de alguns intérpretes".

Essas informações denotam uma busca por uma visão multidisciplinar – totalidade - no que se refere às teorias que fundamentam as formações pedagógicas dos cursos analisados. Refletindo sobre a constatação desta busca pela totalidade, é correto retomar o método de Marx na busca de explicações para esse fato, pois para o autor, de acordo com Augusto (1999), a totalidade se configura como um complexo em que todos os elementos se determinam e se relacionam mutuamente. Nesse caso, disciplinas com muitas vertentes teóricas e multidisciplinares podem apontar para uma busca pela multidisciplinaridade nos cursos analisados, mas também podem apontar pela falta de determinação em uma vertente teórica que fundamente o trabalho pedagógico dos futuros professores.

Em consonância com os objetivos dessa dissertação, foram encontradas nas bibliografias das disciplinas analisadas três obras diretamente associadas à Psicologia Histórico-Cultural, o que aponta para a possível incidência desta vertente teórica nos cursos selecionados para a pesquisa. No próximo capítulo serão tratadas as questões inerentes à Psicologia Histórico-Cultural, desde seus pressupostos teóricos até uma possível aplicação nos conteúdos da Educação Física.

3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Teoria Histórico-Cultural é a denominação dada à abordagem psicológica fundada por Vygotsky, que procurou compreender todo o complexo processo de desenvolvimento do psiquismo humano, baseada nos pressupostos da dialética materialista (DUARTE, 2002). As pesquisas de Vygotsky iniciaram-se na década de 1920, contando com psicólogos e pedagogos da antiga União Soviética, entre esses colaboradores estão Leontiev e Luria. Para Duarte (2002), essa teoria apresenta-se como multidisciplinar, englobando os campos da educação, antropologia, sociologia do trabalho, linguística, filosofia, entre outros, indo ao encontro do que as ementas e as bibliografias das disciplinas analisadas apontam. Estas pesquisas formaram a base teórica da Psicologia Histórico-Cultural, que tange temas como origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, emoções, consciência, atividade, linguagem, desenvolvimento humano e aprendizagem. (LIBÂNEO e FREITAS, 2004)

Vygotsky explicou a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico do homem no processo de apropriação da cultura, apropriação esta que só ocorre de forma mediada, principalmente pela comunicação com outros homens. Estes processos de comunicação e as funções mentais superiores envolvidas neles tornam-se efetivas na atividade interpessoal, social por natureza, que é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência. Este processo de internalização da atividade é mediado pela linguagem, a partir da qual os signos sociais ganham significado e sentido. (LIBÂNEO e FREITAS, 2004)

Beserra, Carvalho, Melo e Gonçalves (s/d) apontam que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural não desprezam a relevância da evolução biológica na formação do homem moderno, contudo, esse homem acabado, pronto – do ponto de vista biológico – sofreu total influência das leis sócio-históricas, por meio do trabalho. Ao definir o estágio de desenvolvimento atingido pelo homo sapiens, Leontiev (2004, p. 281). “Isso significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado”.

Entretanto, esse homem só sofre as influências dessas leis na medida em que se apropria da cultura, tudo o que faz dele humano está fixado nela. Por esse motivo, somente na medida em que se apropria da cultura é que o indivíduo se desenvolve como gênero humano. Logo, é preciso que esse homem passe por um processo de humanização, para que ele possa tornar-se verdadeiramente pertencente ao gênero humano, ou seja, passe por um processo de transmissão de cultura. Processo em que cada indivíduo deve se apropriar dos conhecimentos,

valores e comportamentos produzidos por seu grupo a fim de humanizar-se, uma vez que essa humanização é um processo histórico-social. (BESERRA, CARVALHO, MELO E GONÇALVES, s/d)

O caráter social das funções psicológicas superiores, de acordo com Beserra, Carvalho, Melo e Gonçalves (s/d), demonstra que inicialmente estas funções se apresentam na inter-relação entre indivíduos, para somente depois influenciar a personalidade, tornando-se uma característica interna dele. O indivíduo apropria-se da cultura humana apropriando-se das formas superiores de comportamentos, por meio de suas relações sociais. Os autores, nesse ponto, se referem à lei genérica do desenvolvimento humano, elaborada por Vygotsky, que afirma que todo desenvolvimento passa por dois momentos: primeiro o intersíquico – nas relações sociais – para, depois, ocorrer no plano intrapsíquico – que é a internalização das vivências.

É importante também ressaltar que as condições históricas e o modo de vida do homem mudam constantemente, contudo, no componente biológico do homem contemporâneo não há mudanças substanciais. Para Leontiev (2004) as leis sócio-históricas é que condicionarão o desenvolvimento do homem.

No decurso da sua história, a humanidade empregou forças e faculdades enormes. A este respeito, milênios de história social contribuíram infinitamente muito mais que milhões de anos de história biológica. Os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades humanas acumularam-se e transmitiram-se de gerações em gerações. Por consequência estas aquisições devem ser necessariamente fixadas. Ora nós vimos que na era do domínio das leis sociais elas não se fixavam sob a forma de particularidades morfológicas de variações fixadas pela hereditariedade. Fixavam-se sob uma forma original, exterior (exotérica). Esta nova forma de acumulação da experiência filogênica pode aparecer no homem na medida em que a atividade especificamente humana tem caráter produtivo contrariamente à atividade animal. Esta atividade produtiva dos homens fundamental entre todas é a atividade do trabalho. (LEONTIEV, 2004, p. 176)

E reitera sobre as leis sócio-históricas do desenvolvimento do homem:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações anteriores, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso de sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 2004, p. 301)

Conforme relatam Beserra, Carvalho, Melo e Gonçalves (s/d), para Vygotsky o desenvolvimento biológico – filogênese – e o desenvolvimento cultural – ontogênese –

mostram a grande diferença entre espécie e gênero humanos. Desse modo, para a Psicologia Histórico-Cultural, uma vez constituído o *homo sapiens* (processo de hominização), vislumbra-se necessidades e possibilidades novas que, por meio do trabalho e das relações sociais decorrentes dele, tornam possível a formação do homem como ser social (processo de humanização).

Durante o processo da evolução humana, “[...] mais precisamente ao longo do processo de passagem de evolução biológica à história social e cultural” (DUARTE, 2002, p. 285), a atividade humana coletiva e sua estrutura foram tornando-se cada vez mais mediatizada, ou seja, a atividade coletiva dos seres humanos primitivos tornou-se, ao longo do tempo, em uma estrutura complexa, onde a atividade coletiva é composta por ações individuais diferenciadas, “em termos de uma divisão técnica do trabalho” (DUARTE, 2002, p. 285).

3.1 A teoria da Atividade Humana

Duarte (2002) aponta que a Teoria da Atividade Humana teve sua origem no campo da psicologia com os trabalhos de Vygotsky, Leontiev e Luria. Está intimamente ligada à psicologia sócio-histórico-cultural calcada nos pressupostos da filosofia de Marx. Duarte (2002) relata que Leontiev evidencia as diferenças entre a estrutura da atividade animal e a estrutura da atividade humana, esta última produzindo diferenças qualitativas no psiquismo humano.

Em que consiste, mais precisamente, essa diferenciação analisada por Leontiev entre a atividade e as ações que a compõem? Assim como a atividade animal, também a atividade humana possui sempre algum motivo. Quando essa atividade passa a ser composta de unidades menores, as ações, isso quer dizer que cada uma das ações individuais componentes da atividade coletiva deixa de ter uma relação direta com o motivo da atividade e passa a manter uma relação indireta, mediatizada, com aquele motivo. Vista em si mesma, uma ação individual integrante de uma atividade coletiva pode até mesmo aparentar não manter relação direta com o motivo dessa atividade, se não forem levadas em conta as relações entre essa ação individual e o conjunto das ações que constituem a atividade coletiva. (DUARTE, 2000, p. 285)

O autor vale-se de um exemplo hipotético de um grupo primitivo de humanos usado por Leontiev para exemplificar a atividade coletiva:

Nesse exemplo, um dos membros do grupo desempenha a função de batedor, isto é, deve espantar a caça em direção previamente estabelecida, de maneira a que o restante do grupo possa fazer uma emboscada em local mais propício ao abate do animal caçado. O batedor então corre em direção ao animal caçado, gritando e espantando o animal. A ação do batedor parece ser irracional pois não há qualquer

condição objetiva do batedor conseguir efetivamente alcançar o animal perseguido, menos ainda de abatê-lo sozinho. O que, entretanto, dá sentido à sua ação, o que a torna uma ação racional, são as relações coletivas existentes entre o batedor e o restante do grupo. Dessa maneira, por meio das transformações que foram ocorrendo na dinâmica da atividade coletiva humana, a mesma passou a se constituir, na maioria das vezes, em uma estrutura complexa e mediatizada, na qual as ações individuais articulam-se como unidades constitutivas da atividade como um todo. (DUARTE, 2002, p. 286)

Segundo Duarte (2002), à primeira vista a ação do batedor é irracional, uma vez que não conseguirá abater sozinho o animal. O que faz com que sua ação tenha sentido, o que a torna uma ação racional são as relações coletivas que existem entre o batedor e seu grupo. A ação do batedor em afugentar o animal é apenas uma parte da complexa rede de ações que culminarão no abate.

Desse modo, as transformações ocorridas na dinâmica da atividade coletiva dos homens fizeram com que essa mesma atividade passasse a acontecer de forma complexa e mediatizada, em que as relações individuais tornaram-se unidades articuladas, congregadas na atividade como um todo; assim, deu-se origem à relação entre o objetivo de cada ação e o motivo que justifica a atividade em seu conjunto, portanto, sugerindo a relação entre o significado da ação realizada pelo indivíduo e o sentido desta.

Para Vygotsky, de acordo com Zanella (2004), os aspectos fisiológicos e psicológicos de toda a atividade são unidades dicotômicas que interagem com instâncias de um único processo histórico que os constitui e faz com que essas duas unidades se relacionem e interajam. Para a Psicologia Histórico-Cultural, compreender tal relação consiste, primariamente, em estabelecer a relação entre as partes e o todo, isto implica em considerar a relação entre o processo psíquico em conexão com o organismo biológico nos limiares de um processo integral, gerando a complexidade do todo.

Tanto os conceitos de natureza quanto os de sociedade são resultados do processo histórico, que os origina e transforma. Existe assim, a dimensão histórica que tange o mundo físico, o mundo biológico e o mundo social. Não existe, dessa forma, mundo natural separado de social, existe sim, um movimento contínuo que os produz e modifica. Remontando à Marx, mesmo que a história seja vista sob o aspecto da natureza, ou sob o aspecto social (dos homens) estes dois aspectos são inseparáveis: enquanto existirem homens, a história dos homens e a história da natureza se condicionarão mutuamente. (ZANELLA, 2004).

De acordo com o referencial marxista, pilar central da Psicologia Histórico-Cultural, três aspectos apresentam-se como bases da atividade humana:

[...] a) ser orientada por um objetivo, b) fazer uso dos instrumentos de mediação e c) produzir algo que podemos caracterizar como elemento da cultura – seja por sua existência física seja por sua existência simbólica – e que consiste na objetivação do ser humano. (ZANELLA, 2004, p. 130).

O primeiro aspecto, que apontado por Zanella (2004), mostra que a atividade humana é sempre orientada por um objetivo, que de acordo com a autora “[...] supõe-se que seja consciente [...]” (ZANELLA, 2004, p. 130). Beserra, Carvalho, Melo e Gonçalves (s/d), destacam a questão da atividade humana – o trabalho – uma vez que por meio desta o homem diferenciou-se dos demais animais por produzir circunstâncias mais adequadas à sua sobrevivência. Desse modo, adquiriu comportamentos diferenciados, novas maneiras de ser, com necessidades novas, onde “[...] a cada novo objetivo produzido pelo homem se recria, se modifica, induz novos conhecimentos e habilidades ao gênero, marcando um novo grau de desenvolvimento” (BESERRA, CARVALHO, MELO E GONÇALVES, s/d, p. 4).

O segundo aspecto, o uso de instrumentos de mediação refere-se, principalmente, aos signos enquanto instrumentos psicológicos, produzidos socialmente e usados pelo homem na comunicação com seus pares. Os signos são produtos da história-social, da humanidade. Uma vez apropriados estes signos, o psiquismo humano adquire uma característica sógnica, que por consequência torna-o fundamentalmente social. (ZANELLA, 2004).

Quanto ao terceiro aspecto, a produção de elementos da cultura, diz respeito ao que é produzido em toda a atividade empreendida pelo homem, que por sua vez produz a cultura. Esta cultura, entretanto, pode ser tanto objetiva – a produção de uma realidade – quanto subjetiva – a humanização do sujeito que empreende a atividade – como efeito da relação sujeito/sociedade. (ZANELLA, 2004).

Ainda sobre atividade humana, é necessário apontar que como um conceito construído sobre as bases da dialética materialista, esta não se apresenta pronta, ou seja, é preciso vislumbrar as partes que a compõem. Zanella (2004), revela que toda atividade é composta por um conjunto que ações, nas palavras da autora: “[...] as ações humanas correspondem aos processos em que o objeto ao qual se dirigem e os motivos que a impulsionam coincidem, sendo, portanto, partes constitutivas das atividades” (ZANELLA, 2004, p. 131). Dessa maneira, compreende-se que a atividade humana será sempre em função de um motivo deflagrador.

Deste modo, a educação escolar, apresenta-se como promotora das relações sociais e materiais que promovem este motivo deflagrador, por intermédio da atividade intencional do

ensino, por isso, a importância da Psicologia Histórico-Cultural nos currículos de formação de professores, no caso desta pesquisa, na formação dos professores de Educação Física.

3.2 A Psicologia Histórico-Cultural nos cursos estudados.

Seguindo os objetivos dessa dissertação de mestrado, é necessário retomar as disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores de Educação Física analisados, nas quais verificamos a incidência da Psicologia Histórico-Cultural:

Tabela 3: A Psicologia Histórico-Cultural nas disciplinas estudadas.

Disciplina	Obra	Instituição
Psicologia da Educação	OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.	UFMS
Aprendizagem de Desenvolvimento Humano Aplicado à Educação Física	VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.	UFU

Fonte: PPPs UFMS e UFU.

Conforme apontado no segundo capítulo, a proporção de disciplinas do eixo pedagógico frente às disciplinas do eixo específico é bastante discrepante. Dentre as disciplinas pedagógicas podemos verificar através desse levantamento que a THC não é uma das principais teorias de aprendizado encontradas nas formações estudadas nesse trabalho.

Benites, Neto e Hunger (2008, p. 357), sobre a formação de professores de Educação Física, afirmam:

[...] embora haja essa sistematização dos saberes e das competências, compreendeu-se que os saberes são plurais, exigindo uma articulação dos diferentes conteúdos para se encontrar a “identidade profissional.” Portanto, entende-se que, dentro da área da Educação Física, não se trata de formar o “pedagogo”, no sentido amplo da palavra, com um verniz da área de conhecimento específico, nem de formar o professor da área de conhecimento com algumas “pinceladas” pedagógicas.

Os dados levantados nos levam a apontar, corroborando com Benites, Neto e Hunger (2008), que nos cursos analisados não se trata de formar um “pedagogo” com conhecimentos da área da Educação Física, nem tão pouco um professor da área com alguns conhecimentos

pedagógicos. Entretanto, podemos afirmar, por meio da análise dos PPPs, que a carga horária dedicada às disciplinas práticas – portanto ao saber fazer – é muito grande, em detrimento de um aprofundamento teórico que julgamos necessário, especialmente quando nos referimos a uma área que já é diminuta em sua carga horária na grade curricular do curso, como a pedagógica.

3.3 A THC como possibilidade na formação de professores de Educação Física.

O intento deste item é trazer a teoria de Vygotsky como uma possibilidade para a formação de professores com um viés menos biológico e mais cultural, uma vez que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tratam a Educação Física como uma disciplina para além do corpo.

Mello (2009), relata que o papel do professor é o de selecionar os conteúdos da cultura que devem ser apropriados pelas próximas gerações com a finalidade de dar a oportunidade de formação humanizadora a cada sujeito. Para a autora, ao professor cabe ainda buscar formas de otimizar essa apropriação.

O professor é, assim, um intelectual que intencionalmente apresenta às novas gerações a cultura social produzida e historicamente acumulada. Sob a forma de experiências, vivências e situações, o professor intencionalmente produz o processo de humanização, ou seja, o processo de constituição do humano nas novas gerações. Como lembra Vygotsky, a lei fundamental do desenvolvimento psíquico – do desenvolvimento cultural – ensina que antes de ser interna, individual, pessoal, uma função é vivida externamente, socialmente e coletivamente. (MELLO, 2009, p. 367-368).

Em se tratando da Educação Física, como disciplina escolar e como prática social, há que se retomar aos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que ainda há dentro da formação acadêmica do professor de Educação Física uma visão dualista de homem que não contempla os pressupostos teóricos da psicologia de Vygotsky. Para Kolyniak Filho (2008, p. 83):

A partir de uma visão dualista do homem, a Educação Física é entendida como educação do corpo, para colocá-lo a serviço da alma (ou da mente); trata-se, portanto, de trabalhar com o físico, seja para adestrá-lo com finalidades específicas (guerra, trabalho, esporte, etc.), seja para desenvolver uma disciplina moral e proporcionar saúde e disposição para o “templo da alma”.

Percebemos que a Educação Física, ao trabalhar com atividades mais voltadas ao movimento e à expressão corporal, não é compreendida também como atividade social que desenvolve atitudes, valores, portanto desenvolvimento psíquico que constitui a personalidade. Ainda há complicação quanto à definição da Educação Física como área de conhecimento, uma vez que o autor traz o seu conceito como disciplina escolar da seguinte forma:

[...] o conceito de Educação Física como disciplina integrante de currículos do ensino formal contém em si o significado de conjunto de práticas sistematizadas que objetivam desenvolver propriedades motoras do organismo humano, mas não contém necessariamente, o significado de área de conhecimento. (KOLYNIAC FILHO, 2008, p. 82).

Desse modo, essa concepção de Educação Física trata de estudar os aspectos biológicos do movimento, com uma preocupação fundamentalmente funcional. Logo, se a mente e o corpo são considerados substâncias distintas, mesmo que tenham uma relação direta entre si, existe a justificativa para que as atividades desenvolvidas pela Educação Física sejam eminentemente centradas no corpo, ficando a tarefa de desenvolver a mente a cargo de outras disciplinas. (KOLYNIAC FILHO, 2008).

Existe dentro da Educação Física uma concepção unitária de homem, em que o corpo e a mente são concebidos com uma só substância – não há corpo sem mente, nem mente sem corpo. Nessa concepção, toda a atividade humana é motora e cognitiva ao mesmo tempo. (KOLYNIAC FILHO, 2008).

Todavia, é preciso ressaltar que a visão pautada nesta concepção unitária de homem, contemplada pelos currículos da Educação Física escolar, não é a visão de homem de acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, o que incidiria compreender essa unidade estabelecida por meio das relações sociais e do acesso à cultura, e de que toda relação social promove, de alguma maneira, o desenvolvimento psíquico. A consideração desse aspecto altera totalmente a concepção de homem, de formação humana, de educação e, portanto, do papel da Educação Física neste processo.

Logo, tratar a Psicologia Histórico-Cultural como elemento constituinte da formação pedagógica dos professores de Educação Física é fundamental para que os futuros professores tenham uma ação pedagógica mais humanizadora.

Na intenção de superar a dicotomia corpo e mente, em busca de uma Educação Física fundamentada nos pressupostos de Vygotsky, em que o homem é visto como ser cultural, social e histórico (DUARTE, 2000; LEONTIEV, 2004), visto que o indivíduo se desenvolve

culturalmente por intermédio dos processos de mediação, é preciso que o objeto de estudo para a Educação Física seja o movimento humano consciente, ou seja, como atividade humana. (KOLYNIK FILHO, 2008).

O autor afirma que, para entender o objeto de estudo da Educação Física como movimento humano consciente, é preciso compreender que tal expressão contempla as características centrais de uma visão de homem, como coloca o autor:

Sendo *humano*, o movimento de que falamos é aquele construído historicamente, na relação do homem com a natureza e com os outros homens, superando-se, assim, a visão de homem que restringe a compreensão de movimento aos seus aspectos biológicos; qualificado como *consciente*, o movimento que se busca estudar é aquele que pode ser representado por signos e compreendido no quadro de um conjunto de significados construídos socialmente, além do que tal compreensão possibilita a sua utilização e transformação segundo propósitos humanos. (KOLYNIK FILHO, 2008, p. 91, grifos do autor)

Assim, devemos retomar o conceito de atividade humana proposto por Leontiev (2004), usado por Fátima e Silva (2013), segundo o qual a atividade humana tem como principal componente estrutural as ações que são consideradas sempre em direção a um resultado a ser alcançado, ou seja, a atividade humana é sempre permeada pela intencionalidade de satisfazer uma necessidade do homem, da mesma forma que esta necessidade é deflagradora da ação.

Sobre o movimento humano consciente, Kolyniak Filho (2008), traz ainda uma definição mais elaborada que contribui para o entendimento de uma Educação Física mais humanizada:

Forma concreta de relação do ser humano com o mundo e com seus semelhantes, relação esta caracterizada por intencionalidade e significado, fruto de um processo evolutivo cuja especificidade encontra-se nos processos semióticos da consciência, os quais, por sua vez, decorrem das relações recíprocas entre natureza e cultura – portanto, entre as heranças biológica e sócio-histórica. [...] Refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção e raciocínio. (KOLYNIK FILHO, 2008, p.92-93)

Dessa maneira, a Educação Física, apoiada no conceito de movimento humano consciente, é fundamental como componente curricular nos cursos de formação do sujeito, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior na formação desses professores. É importante ressaltarmos a importância da ação pedagógica intencional, nas palavras de Mello

(2009, p.367): “O professor é assim um intelectual que intencionalmente apresenta às novas gerações a cultura social produzida e acumulada”.

Logo, esta ideia – a de que toda ação pedagógica do professor de Educação Física é intencional – corrobora diretamente com colocação de Zanella (2004, p. 129), “[...] ideia de que todas as conquistas que garantem às pessoas suas condições de humanização resultam das complexas relações sociais em que se inserem e das quais ativamente participam”.

A ação docente intencional é de extrema importância, na medida em que a relação entre o professor e os educandos, mesmo a relação entre os próprios educandos, é que tem a função mediadora na apropriação dos conteúdos da Educação Física, juntamente com seus signos e instrumentos. Esta apropriação da cultura, por sua vez, é que favorece a relação do educando com a sociedade. Dessa maneira, quanto mais complexas – no sentido de qualidade – as relações do educando, maior o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

No caso da Educação Física, enquanto atividade pedagógica, de acordo com Fátima e Silva (2013), defendemos a importância de que o professor oriente a sua prática a partir da Psicologia Histórico-Cultural, ou seja, que a ação pedagógica seja orientada pela finalidade de sua atividade. É importante considerar que o professor deve estabelecer o motivo para a atividade e este motivo deve satisfazer as necessidades dos alunos (que são criadas nas relações sociais) de forma clara e explícita, além de promover novas e mais complexas necessidades.

A relação entre atividade e ação é dinâmica, ou seja, é preciso que o aluno conheça o objetivo final da atividade para que as ações envolvidas possam fazer sentido para ele. Fátima e Silva (2013), citam o ensino de um movimento ginástico como a estrela, no qual é preciso organizar ações preparatórias para conseguir atingir o objetivo. Entretanto, é preciso que o aluno conheça o objetivo final para que as ações façam sentido. O movimento – a estrela – pode não ser alcançado, entretanto, é importante que o aluno vivencie e receba o máximo de condições para que consiga realizar o movimento proposto. Este processo é que permite que o aluno tenha acesso aos elementos da cultura que permeiam o movimento.

A Educação Física não pode ser pensada apenas como práticas que contemplam o corpo – físico – do homem. Isso, de acordo com Fátima e Silva (2013) e Kolyniak Filho (2008), seria fragmentar o homem em corpo e mente. A Educação Física é, dentro de sua especificidade, uma disciplina que possibilita ao aluno compreender e se apropriar do mundo cultural, possibilitando o desenvolvimento integral do ser humano.

A perspectiva da cultura corporal, somada às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, pode oferecer à Educação Física o rompimento com a lógica tecnicista dos

movimentos, lógica que exclui os sujeitos que não apresentam grande desempenho nos desportos na escola, impedindo-os, conseqüentemente de um acesso a formas de conhecimento tão importantes quanto as demais do currículo escolar (FÁTIMA E SILVA, 2013).

A ruptura com essa lógica excludente proporcionará a construção de uma Educação Física mais humanizadora que possibilitará ao educando a apropriação dos conteúdos necessários para o seu pleno desenvolvimento, tanto corporal quanto cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal estudar e compreender a formação pedagógica de licenciandos de Educação Física dos cursos de formação nessa área das Universidades Federais de Mato Grosso do Sul (UFMS) e de Uberlândia (UFU) e analisar sob quais fundamentos pedagógicos se dá essa formação. O percurso dessa pesquisa e o método de análise adotado possibilitaram conhecer a formação pedagógica do professor de Educação Física da UFMS e da UFU profundamente.

A resposta encontrada para o problema exposto somente pôde ser contemplada quando, depois de decorridas todas as abstrações propiciadas pela análise dos PPPs dos cursos, entendidos como as materializações dos ideários dessas formações, pudemos chegar às disciplinas pedagógicas. Aprofundando a análise ainda mais, no sentido de obter uma abstração mais tênue, obtivemos as ementas e as bibliografias dessas disciplinas.

Quando analisadas as ementas e as bibliografias, encontramos um ecletismo teórico tanto no curso da universidade sul-mato-grossense, quanto na universidade mineira. O ecletismo teórico a que nos referimos caracteriza-se pelas bibliografias apresentadas possuírem muitas obras de diferentes correntes teóricas no que diz respeito às teorias pedagógicas aplicadas nas formações, além disso, o ecletismo teórico retoma a visão de multidisciplinaridade da Educação Física.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa, de identificar a presença da Psicologia Histórico-Cultural dentro dessas formações pontuamos: A) foram encontradas obras, dentro das bibliografias citadas nas disciplinas pedagógicas, que remetem diretamente à psicologia vygotskyana ou tratam de temas que permeiam essa psicologia.

Não usamos o ementário para verificar a presença da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que mesmo que existam palavras que remetam aos referenciais teóricos dessa psicologia, mas tal fato não significa que esses referenciais estejam presentes, mesmo porque a carga horária verificada não permite um estudo aprofundado da THC. Dessa maneira, ter uma teoria como referencial vai além, envolve toda uma concepção teórica, desde a bibliografia selecionada até as práticas docentes. Caso ocorra o contrário, um ementário que não é convergente com a bibliografia apresentada na disciplina e que contemplem os objetivos da mesma, também é um caso de ecletismo teórico.

Outro ponto a ser destacado é a quantidade de horas-aula dedicadas às disciplinas pedagógicas. Sendo os cursos analisados voltados à formação de professores, o número de

horas dedicadas ao estudo dos fundamentos teóricos da profissão docente é evidentemente pequeno para a formação de um professor que tenha uma ação docente pautada pelos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

Foram encontradas disciplinas que, mesmo pertencendo ao eixo das disciplinas pedagógicas, continham horas de conteúdo prático. No entanto, isso não é necessariamente negativo. O que ocorre é que este conteúdo prático também não pode deixar de convergir com a teoria apresentada na disciplina.

Na disciplina de Recreação Escolar, a quantidade de horas dedicadas ao estudo teórico representa apenas um quarto do total de horas-aulas da disciplina. Contando ainda com 39 títulos que mostram temas como sociologia do lazer, lazer e educação, formação de pessoal para o lazer. Obras de temas complexos que necessitam de tempo para apropriação de seu conteúdo. Temos de um lado um grande número de horas-aula dedicado às práticas e de outro, uma literatura que incide em uma grande complexidade teórica.

O segundo objetivo específico dessa dissertação de mestrado refere-se às possíveis relações da Educação Física com a Psicologia Histórico-Cultural. Esse tema, por sua vez, mostrou-se uma grande fonte de questionamentos acerca do ecletismo teórico verificado nos cursos.

A Psicologia Histórico-Cultural aponta para caminhos pedagógicos diferentes dos verificados nos PPPs. Os conteúdos Educação Física apresentam objetos constituídos culturalmente, professores conhecedores dos pressupostos dessa vertente poderão ter um fazer pedagógico voltado ao desenvolvimento pleno dos educandos. O que se considera um avanço dentro de uma área que ainda caminha no sentido de estabelecer o próprio objeto de estudo.

Por meio da análise feita dos PPP, das disciplinas pedagógicas, dos ementários dessas disciplinas e suas bibliografias, verificamos que além do ecletismo teórico, existe uma relação contraditória entre o número de horas-aula dedicadas ao eixo pedagógico em relação às outras disciplinas e também dentro de cada disciplina se comparados às horas-aula dedicadas ao estudo teórico e às aulas práticas. A disciplina de Recreação Escolar, citada anteriormente, é um claro exemplo desse fenômeno, uma vez que se constata alta carga horária prática da disciplina, em detrimento de uma bibliografia altamente teórica.

Sobre a psicologia de Vygotsky, podemos afirmar que, sendo os conteúdos da Educação Física elementos constituídos culturalmente, o professor formado nos moldes dessa psicologia terá sua prática pedagógica pautada pela intencionalidade, característica fundamental do fazer pedagógico humanizador.

São necessárias outras pesquisas nessa área, a fim de levantar questionamentos que levem a uma reflexão sobre a formação pedagógica dos professores de Educação Física. É preciso que as pesquisas avancem no sentido de romper com o que resta do dualismo na área, e avançar para uma Educação Física humanizadora que contemple o corpo e a mente como uma só unidade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, O. L. P. **Currículos de formação de professores de Educação Física no estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade.** 2011. 271f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

AUGUSTO, A. G. Ontologia e crítica: o método em Marx. **Econômica, Rio de Janeiro**, v. 1, n. 2, p. 131-142, 1999. Disponível em: http://www.proppi.uff.br/revistaeconomica/sites/default/files/V.1_N.2_Andre_Guimaraes_Augusto.pdf >. Acesso em: 13 jun. 2015.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

BERTONI, M. R. **Constituição de uma licenciatura em Educação Física: a busca para a efetivação do ser professor crítico-reflexivo na Universidade Estadual de Londrina.** 2013. 162f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2013.

BESERRA, F. M.; CARVALHO, J. M.; MELO, P. B.; GONÇALVES, R. M. P. **A contribuição da teoria de Leontiev no estudo da relação entre trabalho e educação.** Disponível em: <<http://abrapso.org.br>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013. Disponível em: http://sociological.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO_DO_PENSAMENTO_MARXISTA_TOM_BOTTOMORE.pdf Acesso em 25 agos. 2015.

CELANTE, A. R. **Educação Física escolar e os saberes na ação docente.** 2014. 195f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papirus, 1995.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, v. 71, n. 21, p. 79-115, 2000.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

_____. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 279-301, 2002.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 24,2007, p. 51-72

FÁTIMA, C. R.; SILVA, F.G. Desenvolvimento, aprendizagem e atividades lúdicas na concepção de Leontiev: contribuições para a Educação Física escolar. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 1, p. 127-146, 2013.

FUGI, N. C. **As pedagogias do aprender a aprender na formação dos professores de Educação Física**: os projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades UEM/UEL. 2013. 228f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados na pesquisa qualitativa. In: Deslandes S. F. **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. 29. ed. Petropolis: Vozes, 2010, p. 79-108.

GRESPLAN, J. A teoria da história em Caio Prado Jr.: dialética e sentido. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 47, p. 57-74, 2008.

KOLYNIK FILHO, C. **Educação Física: uma (nova) introdução**. rev. São Paulo: Educ, 2008.

KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2009.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo. 2ª ed: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. **Anais de 12º EGAL. Montevideo, Uruguay**, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, 2004.

LOPES FILHO, C. A.; SANTANA, M. S. R. A dialética em Marx e Vygotsky. In: PAES, A. B. S.; DEFFACCI, F. A.; SOUZA, J. A. (Orgs). **Educação, linguagem e sociedade: temas e abordagens**. São Carlos: Pedro e João, 2014, p. 133-144.

MELLO, S. A. Cultura, mediação e atividade. MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vygotsky: Aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009, p. 365-376.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 295f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PRADO JÚNIOR, C. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. **Discurso**, v. 4, n. 4, 1973.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Curso de Licenciatura em Educação Física**. UFMS, 2013.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Curso de Graduação em Educação Física**. UFU, 2006.

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em educação. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 69-94, 2004

SILVA, W. J. L. **Crítica à teoria pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral**. 2011. 100f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOUZA, G. L. Dialética e Educação-Dialética e Violência–Dialética e Felicidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 1, 2003. Disponível em periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5396 Acesso em 28 jan. 2015

TAFFAREL, C. N. Z. Os parâmetros curriculares nacionais. **Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, p. 25-62, 1997.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em estudo**, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.