

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO

RAKEL GOMES DE NOVAIS

UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Goiânia

2019

RAKEL GOMES DE NOVAIS

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz

Goiânia

2019

N935e Novais, Rakel Gomes de
Um estudo de caso sobre a formação do professor de
educação física / Rakel Gomes de Novais.-- 2019.
91 f.

Texto em português, com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2019
Inclui referências: f. 84-91

1. Professores de educação física - Formação - Goiás
(Estado). 2. Tecnologia educacional. 3. Educação física.
4. Inovações educacionais. I.Vaz, Duclci A. de F -
(Duclci Aparecido de Freitas). II.Pontifícia Universidade
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação
- 2019. III. Título.

CDU: 378:796(043)

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 20 de novembro de 2019.

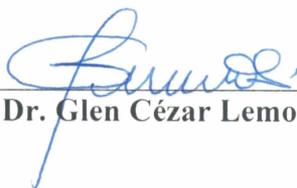
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. Adelino Candido Pimenta / PUC Goiás



Prof. Dr. Glen César Lemos / IFG

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Made Júnior Miranda / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Nilton Cezar Ferreira / IFG (Suplente)

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, que é o responsável por me direcionar sobre qual caminho seguir e ainda como enfrentar os obstáculos e pedras no percurso de cada etapa de minha vida.

À minha mãezinha que sempre acreditou em mim, mesmo quando eu não era a mais dedicada das alunas, e que hoje não está mais aqui fisicamente para comemorar comigo esse momento tão importante de minha carreira acadêmica. Ao meu orientador, que sempre teve um olhar humano além de ser uma pessoa essencial nesse processo árduo, mas gratificante na vida de qualquer mestrando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar; aos meus queridos professores e aos demais colegas de sala que sempre me auxiliaram nas inúmeras vezes em que tive dúvidas e dificuldades no decorrer das aulas.

Em especial, ao meu colega de sala Weyber Souza Rodrigues, que nunca me negou ajuda, estando sempre dedicado, prestativo, esforçado e humano, tornando-se, assim, um grande amigo fora dos “muros acadêmicos”.

Ao meu orientador querido, que sempre foi atencioso, paciente, compreensivo, me orientando com ética, precisão e sabedoria.

RESUMO

Nesta investigação, de cunho qualitativo, procurou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: “Qual é o papel das tecnologias na formação do professor de educação física? Tal problema se insere numa discussão mais ampla, relacionada aos avanços científicos significativos que as tecnologias permitem em todas as áreas. Embora isso seja um fato, na literatura acadêmica, encontra-se um estado desolador com relação à articulação entre tecnologias e educação. Neste caso, para não generalizar, prefere-se investigar o problema e, para tanto, escolheu-se uma escola tradicional de formação de professores do estado de Goiás como campo de pesquisa. O presente estudo se apoiou na teoria histórico-cultural, principalmente em Vygotsky e Davidov. Com relação aos autores da tecnologia educacional, tomaram-se como base os estudos de Sancho, Peixoto, Castells e Cysneiros. Elegeram-se como categorias de análise o conhecimento empírico, o conhecimento científico e a mediação, três conceitos relacionados aos autores da teoria histórico-cultural. Para coleta de dados, adotou-se, inicialmente, a pesquisa bibliográfica junto ao Projeto Político Pedagógico do Curso, procurando analisá-lo para compreender qual é a concepção sobre a integração entre tecnologia e educação física que orienta os professores desse curso. Uma segunda estratégia utilizada para se obter uma noção mais profunda sobre a questão foi a utilização de questionários junto ao corpo docente do curso. Assim, foi elaborado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, com a intenção de compreender qual a concepção que o professor tem em relação ao problema e, ainda, com a intenção de confrontar dados do PPC do curso com os dados obtidos por meio do questionário. Na análise dos dados, como resultado, com relação às condições de oferta do curso com as tecnologias, no PPC do curso, encontrou-se a palavra tecnologia seis vezes, sem nenhuma concepção teórica a esse respeito, apenas o uso esporádico da palavra, indicando pouca importância dada à questão da tecnologia e educação física. Com relação à análise do questionário, notou-se que a Instituição em questão passa por severa crise de condições de ofertas, não possuindo laboratório de informática e, caso o professor precise utilizar de alguma tecnologia, esta deve ser de sua responsabilidade. Sobre as concepções dos professores com relação à questão da pesquisa, pode-se perceber que há um sincretismo, havendo professores que usam de forma básica, ou seja, ocorre o uso esporádico de *data show* e computador; há aqueles que têm um discurso mais teórico sobre esse aspecto, mas que não esclarecem qual o uso que fazem das tecnologias, e há aqueles que relatam o seu uso fora do ambiente escolar como fonte de pesquisa. Assim, enquanto o PPC do curso afirma se orientar pelo materialismo histórico dialético, notou-se uma fragilidade sem precedentes entre a realidade, as concepções dos professores e o documento que orienta suas ações, de modo que a práxis fica comprometida, deteriorando a formação do futuro professor de educação física. Nesse sentido, verificou-se a necessidade de realização de novas pesquisas com a finalidade de contribuir com um dos cursos mais importantes de formação de professores de educação física do estado de Goiás.

Palavras-chave: Educação física. Formação de professores. Tecnologias. Educação.

ABSTRACT

In this qualitative research, we seek to answer the following research problem: “What is the role of technologies in the formation of physical education teachers? This problem is part of a broader discussion, since we are in a world where technologies are increasingly transforming important sectors, enabling science to make significant strides in all areas. Although this is a fact, in the academic literature, we find a bleak state regarding the articulation between technologies and education. In this case, in order not to generalize rapidly, we prefer to investigate the problem and, therefore, we chose a traditional teacher training school in the state of Goiás as a research field. We seek to rely on historical-cultural theory, especially Vygotsky and Davidov. With regard to the authors of educational technology we are based on Sancho, Peixoto, Castells and Cysneiros. We chose as categories of analysis empirical knowledge, scientific knowledge and mediation, three concepts related to the authors of historical cultural theory. For data collection we initially adopted the bibliographic research with the Pedagogical Political Project of the Course, trying to analyze it to understand what the conception about the integration between technology and physical education guides the teachers of this course. A second strategy used to gain a deeper understanding of the issue was the use of questionnaires with the course faculty. Thus, a questionnaire was elaborated, as open and closed questions, with the intention of understanding what is the teacher's conception regarding the problem and also with the intention of confronting the PPC data of the course, with the data obtained from the questionnaire. In the analysis of the data, as a result, regarding the conditions of the course offerings with the technologies, in the course PPC, we find the word technology six times, without any theoretical conception about it, only sporadic use of the word, indicating little importance. with the issue of technology and physical education. Regarding the analysis of the questionnaire, we can note that the institution in question goes through a severe crisis of conditions of offers, not having a computer lab, and if the teacher needs to use some technology should be his responsibility. Regarding the teachers' conceptions regarding the research question, we can see that there is a syncretism there is a syncretism, having teachers who use it in a basic way, we understand it as sporadic use of data show and computer; There are those who have a more theoretical discourse about it, but it does not clarify their use of technologies and there are those who report their use outside the school environment as a source of research. Thus, while the course's PPC claims to be guided by dialectical historical materialism, we note an unprecedented fragility between reality and teachers' conceptions and the document that guides their actions, so that praxis is compromised, deteriorating the formation of the future teacher. of physical education. We guide new research in order to contribute to one of the most important training courses for physical education teachers in the state of Goiás.

Keywords: Physical education. Teacher education. Technologies. Education.

LISTA DE SIGLAS

CNE –	Conselho Nacional de Educação
DCN –	Diretrizes Curriculares Nacionais
Enade –	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ESEFFEGO –	Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás
Facea –	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
IES –	Instituições de Ensino Superior
NAASLU –	Núcleo de Acessibilidade Aprender Sem Limites
PIBID –	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC –	Projeto Pedagógico Curricular
Proimfo –	Programa Informática nas Escolas
Prouca –	Programa um Computador por Aluno
PS -	Processo Seletivo
PSS -	Sistema de Avaliação Seriado
SESu -	Secretaria de Ensino Superior
TA -	Tecnologia Assistiva
TIC -	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEG -	Universidade Estadual de Goiás
Uniana -	Universidade Estadual de Anápolis
UnUCET -	Unidade Universitária de Ciência Exata e Tecnológica
UnUCSEH -	Unidade Universitária de Ciências Sócio Econômicas e Humanas
UnUEAD -	Unidade Universitária de Educação a Distância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEFFEGO / UEG: UM BREVE HISTÓRICO	19
2.1	A ESEFFEGO NO EPICENTRO DAS ANÁLISES: DO INÍCIO AOS DESAFIOS ATUAIS.....	26
3	OS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: VISÃO PANORÂMICA....	40
3.1	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS CONTEXTOS SOCIAIS E SUAS PROBLEMÁTICAS	41
4	HISTÓRICO DAS TIC E VISÃO PANORÂMICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	57
4.1	UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE AS TIC.....	57
4.2	UMA VISÃO PANORÂMICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	64
5	TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS	67
5.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO.....	67
5.2	TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEFFEGO.....	72
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	84

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, acentuou-se a quantidade de pesquisas relacionando tecnologias e educação, tanto em forma de livros quanto de artigos. Infelizmente, muitos desses textos e, portanto, seus autores, ainda enxergam as tecnologias com certo fetiche, atribuindo a essas o caráter de redentoras da educação, no sentido de ver nas tecnologias possibilidades mágicas de transformar os resultados negativos da educação. Nessa literatura, vemos a tentativa de utilizar a pedagogia tradicional e adaptá-la às tecnologias, causando a expectativa de que elas seriam suficientes para superar as dificuldades existentes em nossa educação, principalmente aquelas relacionadas ao ensino-aprendizagem.

Como mostram muitos estudos, entre os quais, Sancho (2006), Peixoto (2012), Cysneiro (1999), essa forma de encarar as tecnologias com a educação é discurso bem mais antigo do que se imagina. Cysneiro (1999) faz um estudo histórico desse discurso sobre a questão da inserção das tecnologias de informação e comunicação, para investigar a relação da tecnologia educacional em uma análise fenomenológica da relação ser humano - máquina - realidade. Sua análise mostra que os usos das tecnologias da informação e comunicação na educação são caracterizados como inovações conservadoras, no sentido de que, embora a tecnologia seja adotada, nenhuma inovação pedagógica é incorporada, como também aspectos da comunicação na sala de aula podem ser transformados, ampliados ou reduzidos com os recursos da informática.

O discurso comum tende a desfocar a questão das tecnologias, levando-a para um lugar idealizado e que não representa, de fato, a realidade das escolas brasileiras, principalmente as escolas públicas e sua dura realidade. São escolas espalhadas por todo território nacional, em que quanto mais pobre é a unidade da federação, mais desoladora é a situação da educação e, às vezes, nem de uma biblioteca razoável se dispõe aos alunos, quanto mais computadores modernos, com acesso à rede mundial de computadores e professores preparados continuamente para tal articulação.

A imagem real dessas escolas é de prédios depredados, com espaço físico inadequado, impróprio para o ensino, salas de aulas ruidosas, escuras e impróprias, não possibilitando e, às vezes, desencorajando os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nessas escolas, o professor se encontra numa situação desfavorável em vários aspectos, pois a sua desvalorização social é imensa, visto que, por um lado, os políticos, principalmente em época de eleição, afirmam reconhecer a importância deste profissional e de seu papel no desenvolvimento social,

mas, por outro lado, não se paga a estes professores o que deveriam ganhar, de fato, para proporem um trabalho potencializador. Não há de se esquecer da violência que impera em muitas dessas escolas e o estado lamentável da saúde mental e física dos professores. Também não devemos esquecer que boa parte desses professores trabalha com contratos provisórios, recebendo abaixo do piso salarial, mais ainda, professores com capacitação inadequada, que ainda não são graduados e que, às vezes, lecionam disciplinas que não estão apropriadas a sua formação inicial. Evidentemente que temos que ressaltar aqui o esforço dos professores que têm compromisso com sua profissão e tentam transformar, às duras penas, esse estado desolador e que ainda encontram energia para buscar formas criativas e alternativas para o ensino-aprendizagem das disciplinas escolares.

Não devemos esquecer que passos importantes foram dados na educação brasileira a partir do ano 2004, principalmente nas redes federais de ensino, nas quais assistimos um investimento elevado na ampliação do número de Universidades Federais e dos Institutos Federais por todo território brasileiro e, conseqüentemente, a ampliação do número de vagas tanto para professores, quanto para alunos. Também é importante ressaltar a quantidade de cursos de pós-graduação que foram criados e a possibilidade de qualificação de professores e alunos, dentro e fora do Brasil, e o aumento do número de pesquisas e de produção científica, em todas as áreas do saber.

A questão da relação entre tecnologia e educação, embora não pareça, não é recente e remota a séculos atrás. Em seu artigo, Cysneiros (1999) investiga a temática iniciando em 1920, contemplando as tecnologias de comunicação e informação como rádio, filme, televisão e computadores em escolas norte-americanas, abrangendo a literatura até meados de 1980:

[...] o uso de artefatos tecnológicos na escola tem sido uma história de insucessos, caracterizada por um ciclo de quatro ou cinco fases, que se inicia com pesquisas mostrando as vantagens educacionais do seu uso, complementadas por um discurso dos proponentes salientando a obsolescência da escola. Após algum tempo são lançadas políticas públicas de introdução da nova tecnologia nos sistemas escolares, terminando pela adoção limitada por professores, sem a ocorrência de ganhos acadêmicos significativos. Em cada ciclo, uma nova sequência de estudos aponta prováveis causas do pouco sucesso da inovação, tais como falta de recursos, resistência dos professores, burocracia institucional, equipamentos inadequados. (CYSNEIROS, 1999, p.13)

Cysneiros (1999, p.13) nos informa que, depois de certo tempo, o ciclo recomeça, com os defensores da inserção das tecnologias de informação e comunicação argumentando que foram aprendidas as lições do passado, que os novos recursos tecnológicos são mais poderosos e melhores que os anteriores, podendo realizar coisas novas, conforme demonstram novas

pesquisas. E o ciclo é fechado com uso limitado e ganhos educacionais modestos, como se o foco da educação fosse a tecnologia e não a capacitação do professor para lidar com a questão.

Cysneiros (199) mostra exemplos de discursos, como encontramos hoje na literatura, de que a tecnologia sucumbirá o material didático, afirmando que os filmes (quando surgiram) tornariam esses objetos obsoletos, possibilitando a instrução em qualquer ramo do conhecimento. Mas como mostra nossa história, as possibilidades de usar computadores de forma irrelevante são tão maiores do que as chances de usá-los bem, nos deixando muito reticentes com relação aos êxitos de seu uso na educação em geral:

No Brasil percorremos uma história análoga, certamente mais recheada de insucessos, como demonstram teses e dissertações sobre o tema. Também tivemos uma política de rádio na educação, seguida de outras com grandes investimentos nas televisões educativas em todo o país, sempre acompanhadas de discursos inovadores. (CYSNEIROS, 1999, p.14)

Na década de 1980, no Brasil teve início as primeiras políticas públicas para implantação da informática nas escolas e essas se deram inicialmente no plano da pesquisa, em cinco universidades brasileiras, com o projeto EDUCOM que não atingiu as escolas básicas, mas capacitou muitos professores nessas universidades que se tornaram pesquisadores na área de tecnologias da informação na educação.

Nesta época, as tecnologias de comunicação e informação com acesso à *Internet* estavam numa fase inicial e a distância entre essas tecnologias e escolas públicas era muito evidente, uma vez que os computadores eram máquinas caras e não estavam tão disseminados:

[...] aprendemos que a expectativa de administradores, professores, alunos e pais era que se ensinasse informática na escola, não no sentido de uso pedagógico de computadores, nos levando a explorar a introdução da informática na escola como uma mistura de Informática na educação e de preparação para o trabalho, tentando usos pedagógicos das ferramentas de *softwares* utilizadas fora da escola. (CYSNEIROS, 1999, p.15)

Como no caso americano, no Brasil também a história tem sido contada de modo otimista pelos políticos, mas na realidade temos ainda um estado desolador com relação aos resultados obtidos sobre aprendizagem.

Uma outra política pública que devemos elucidar é o projeto da política federal de se colocar 100 mil computadores em escolas públicas e capacitar vinte e cinco mil professores em dois anos, através do projeto PROINFO:

[...] cujo ponto divergente de políticas passadas era a intenção de se alocar quase metade do dinheiro para formação de recursos humanos, procurando evitar os erros cometidos em programas deste mesmo governo como o vídeo escola, onde a ênfase maior foi na colocação de equipamentos nas escolas.

Apesar de ter havido avanços, algumas falhas desta política já podem ser notadas, como a ausência de articulação com os demais programas de tecnologia educativa do MEC, especialmente com o vídeo escola, e com outros como educação especial. Também não foi contemplada a formação regular de professores nas universidades, principalmente aqueles que estão concluindo seus cursos e entrando no mercado de trabalho. Várias faculdades de educação de universidades públicas que estão ministrando cursos de especialização para os professores que irão atuar como multiplicadores nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) do PROINFO, não dispõem de laboratórios para trabalho com Informática na Educação. Finalmente, não existe uma política de apoio a pesquisas que façam acompanhamento e deem suporte aos NTEs que irão formar os professores das escolas beneficiadas. (CYSNEIROS, 1999, p. 16)

Um discurso semelhante pode ser encontrado, também, no memorável encontro¹ entre Paulo Freire e o matemático norte americano Seymour Papert, do Instituto de Ciência e Tecnologia de Massachusetts, criador da linguagem LOGO, um *software* muito utilizado por pedagogos e professores de Matemática do início da década de 1980. O debate produzido por esses dois acadêmicos perpassa a questão da introdução das tecnologias de informação e comunicação nas escolas em seu momento inicial.

De um lado, Papert defensor fervoroso do uso das tecnologias em sala de aula, como vídeos, *software*, televisão etc., afirmando que essas tecnologias substituiriam a escola, num futuro próximo, pois o acesso ilimitado às tecnologias de informação e comunicação tornaria a apropriação do conhecimento ilimitado e o aluno poderia, por si só, regular sua aprendizagem por meio de escolhas apropriadas. Piagetiano, Papert acreditava que dadas certas condições materiais, as crianças se desenvolveriam rapidamente e independentemente. Em seus argumentos, encontramos o tema da obsolescência da educação, que compreende que com o acesso às tecnologias de informação e comunicação, o aluno se tornaria desobrigado a comparecer num lugar físico para realizar sua educação, desvalorizando radicalmente a figura do professor e um de seus papéis fundamentais, o da mediação do conhecimento.

De outro lado, Paulo Freire que, neste debate, apresenta uma visão dialética do processo de ensino-aprendizagem, muito diferente da apresentada por Papert. Ele argumenta que, de fato, a escola se transformará, como tudo que há, mas que a transformação principal seria fazer com que o aluno superasse a transição do conhecimento cotidiano para o conhecimento escolar, ou seja, a escola tem como principal papel o ensino de conceitos científicos. Assim, as tecnologias só teriam sentido na educação se o professor pudesse utilizá-las no processo mediativo, fazendo com que o estudante se apropriasse do conhecimento científico. Com essas visões antipodais é que o debate termina.

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=41bUEyS0sFg>

Parece imperar, no discurso de muitos acadêmicos, afirmativas que não consideram as teorias de conhecimento e, assim, operam no nível ideológico e mercantil da educação. O que nos leva a pensar que, na prática diária do professor, seja essa a norma seguida, uma vez que este professor tem como inspiração as orientações dos cursos formadores de professores que geralmente não têm trabalhado bem essa questão.

Convém destacar questões que emergem devido ao cenário educacional que vivenciamos, todos os dias, nas escolas que frequentamos e trabalhamos. Enquanto professora de educação física, nos preocupa a questão de como estão sendo utilizadas as tecnologias, em geral, e as de comunicação e informação na formação do professor de educação física, uma vez que isso é preponderante para a atuação do professor desta área na escola básica.

Assim, estabelecemos como pergunta orientadora de nossa pesquisa: de que modo o curso de formação de professores de educação física organiza seu curso, articulando as tecnologias de informação e comunicação com os conhecimentos fundamentais dessa área de saber? Para obter dados sobre essa questão e, conseqüentemente, apontarmos encaminhamentos a respeito, nós escolhemos como campo de pesquisa o curso de educação física da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), localizado em Goiânia, por ser uma escola de longa tradição na formação de professores de educação física no estado. Como não é possível realizar uma pesquisa mais ampla, devido à limitação de tempo, acreditamos que essa delimitação nos dará uma visão do problema dessa pesquisa.

Para atingir o objetivo de saber como é a formação do professor de educação física, focaremos, inicialmente, no documento principal que se relaciona com a questão que é o Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC) de educação física da ESEFFEGO. Ao nos debruçarmos sobre suas orientações, pretendemos extrair dali as orientações metodológicas e filiações teóricas que orientam os professores formadores e, portanto, a partir disso, poderemos perceber que tipo de influência esse futuro professor recebe e que tipo de orientação ele tem seguido. Também utilizaremos um questionário direcionado aos professores do curso em questão, no sentido de obtermos dados para saber sobre as concepções desses professores sobre a questão aqui investigada e sua consciência sobre o PPC do curso.

O PPC, em geral, é um documento que, a princípio, deve estar atualizado em relação às políticas de formação de professores nacionais e locais, o que inclui a legislação, as diretrizes curriculares nacionais, as necessidades locais, os processos avaliativos, a normatização de estágio supervisionado com as respectivas horas, o estabelecimento de práticas como componente curricular, entre outros elementos inerentes à formação do professor de educação física, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Assim,

poderemos encontrar vestígios de como se estabelecem as relações entre as tecnologias e as disciplinas do curso e como estão articuladas com projetos internos relacionados ao curso, ou seja, poderemos saber se as tecnologias estão inseridas de forma transversal, perpassando todo o currículo, ou se a questão é discutida isoladamente, em disciplinas estanques, ou se são abordadas em várias disciplinas.

Para realizar a análise, utilizaremos a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991) e o ensino Desenvolvimental de Davydov (1998), dos quais elegeremos as seguintes categorias de análise: o planejamento de ensino, o conhecimento empírico, o conhecimento teórico e a mediação. Tomaremos por base alguns estudos realizados e relacionados, como os trabalhos Sancho (2006) e de Peixoto (2012), que abordam o tema desta dissertação de forma crítica, chamando a nossa atenção para aspectos notáveis que essa discussão merece, que vão desde uma leitura ingênua das teorias relacionadas, como, por exemplo, a visão instrumental e determinística das tecnologias na educação e os mitos relacionados. Integra, ainda, a fundamentação deste trabalho uma teoria crítica das tecnologias, que pode ser útil na indicação de caminhos a seguir.

Convém ressaltar, portanto, dentro dessa perspectiva crítica, a necessidade de um olhar para as políticas públicas que orbitam a questão, ou seja, observarmos que tipo de políticas públicas o Estado tem desenvolvido para a formação do professor de educação física e se essas políticas têm impactado na formação do professor de educação física de forma contínua e em formação inicial. Como sabemos, nos últimos anos, destacaram-se duas políticas públicas de introdução de tecnologias nas escolas públicas do Brasil: o Programa Informática nas Escolas (PROIMFO) e o Programa um Computador por Aluno (PROUCA), amplamente divulgados pelas secretarias de educação dos estados brasileiros.

Há muitos aspectos a considerar quando se trata de investigar a questão de como se dá a formação docente do professor de educação física com relação à inserção das tecnologias na educação. A própria formação do formador de professor é um tema relevante, por não existir uma política clara estabelecida pelos órgãos responsáveis, por exemplo, saber quem são esses professores formadores de professores se constitui uma ação investigativa legítima. Que concepções de educação tecnológica eles possuem e como é sua formação inicial com relação a este tema?

Embora pudéssemos percorrer outros caminhos e possibilidades de pesquisa para saber como seria tratada essa articulação entre tecnologia e educação no curso de educação física, algumas limitações extraordinárias não nos permitiram arriscar devido a prazos determinados pela Instituição e pelos órgãos que regulamentam a questão da pesquisa no Brasil.

No segundo capítulo deste trabalho, estabelecemos nossa análise documental. Nessa parte, vamos estabelecer de que forma utilizaremos nosso aporte teórico para realizar a análise documental do PPC do curso de educação física da ESEFFEGO e também realizar uma análise dos questionários. Aproveitamos o momento para situar essa instituição dentro do cenário educativo do estado de Goiás e sua importância com relação à área de educação física, mostrando o impacto social de sua existência. Apresentaremos uma síntese crítica baseada na teoria histórico cultural, no ensino desenvolvimental e em outros autores filiados a estas vertentes. Um dos aspectos centrais da análise reside no planejamento de ensino, aspecto central da teoria desenvolvimental, no qual são incorporados os marcos teóricos da teoria histórico cultural, a saber: o conhecimento teórico, o conhecimento empírico e a mediação pedagógica, fundamental para o desenvolvimento cognitivo do escolar. Assim, analisaremos a proposta pedagógica contida no PPC e a confrontaremos com a proposta da teoria histórico cultural, para investigar o nível de entendimento com relação a conceitos da área de educação física e sua integração com as tecnologias em geral.

No terceiro capítulo, optamos por debater a questão da formação do professor, inicialmente de um modo geral e, depois, especificamente trataremos do professor de educação física, situando os problemas que são enfrentados pela comunidade de educadores. Procuraremos também, neste capítulo, mostrar que faz sentido compreender a relação entre tecnologias de informação e comunicação com a área de educação física. Dessa forma, estabeleceremos a nossa problemática e justificaremos a importância de procurar como se investigar isso.

Para realizar o trabalho, no quarto capítulo, estabelecemos, inicialmente, discutir um pouco sobre a história das tecnologias e, nesse caminho, procurar mostrar que a produção tecnológica, de certa forma, faz parte da essência humana, ou seja, é por meio dela que o humano se realiza. Não podemos perder de vista que as tecnologias produzidas, hoje, são objetos que, muitas vezes, estão nas mãos de grandes corporações e têm fins determinados, surgindo a necessidade de investigar a relação entre tecnologia em contextos sociais

No quinto Capítulo, apresentamos considerações críticas, sintetizando os resultados alcançados e apontando problemas a serem investigados posteriormente. Dentre esses caminhos, orientamos um aprofundamento em um estudo mais longo sobre a formação do professor de educação física para, assim, realizar uma investigação contemplando outros aspectos, como a formação do formador de professores de educação física, a articulação entre tecnologias de informação e comunicação na teoria e na prática do professor de educação física, entre outras.

No sexto capítulo, apresentamos as considerações finais, sintetizando a investigação e indicando a necessidade de realização de estudos posteriores. Como resultado principal, apontamos uma desatualização do PPC do curso com relação à realidade escolar de formação de professores de educação física, contrariando sua fundamentação teórica baseada no materialismo histórico e dialético. Notamos, a partir das análises dos resultados, que o professor atua no nível empírico com relação à articulação das tecnologias e educação física e não no nível teórico, tratando a questão não como unidade, mas de forma dicotômica, pelo fato de a instituição não oferecer condições de ofertas dos recursos tecnológicos adequadamente aos alunos e professores, comprometendo a formação do professor egresso do referido curso.

CAPÍTULO II

O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEFFEGO / UEG: UM BREVE HISTÓRICO

E logo que foi dita a missa, todos se retiraram para as suas naus, e os homens da terra entraram pelo mar dentro até aos sovacos, cantando e divertindo-se [...].

Pero Vaz de Caminha, 1500².

O relato mais prisco de práticas físicas e corporeidades no Brasil data do ano da chegada dos colonizadores. Em carta, Pero Vaz de Caminha contempla, em vários trechos da missiva à coroa portuguesa, as impressões e estranhamentos iniciais da chegada ao Novo Mundo e suas idiosincrasias. Para além das paisagens e cenários, são descritos os povos nativos em várias dimensões dos corpos, a constar características fenotípicas, comportamento, hábitos e práticas corporais.

A narrativa histórica revela as impressões dos colonizadores frente ao comportamento livre, espontâneo e rico em corporeidade dos povos indígenas, por vezes dançando, saltando, girando ao acompanhar o som da gaita (RAMOS, 1982). Nos dizeres de Ramos, este foi, provavelmente, o primeiro relato de práticas recreativas e de ginástica ocorridas em terras brasileiras.

Entretanto, é digno de menção que anterior à chegada dos colonizadores portugueses, os nativos brasileiros participavam de uma multiplicidade de práticas corporais para diversos fins, a constar recreação, religiosidade, guerreiras, utilitárias e jogos e brincadeiras (GUTIERREZ, 1972). Ainda durante o período colonial e escravocrata da história do Brasil, das senzalas emergiram os tambores e o gingado da capoeira, que sofreu interditos até ser afirmada como prática esportiva. A partir deste delineamento minimamente exposto, fica evidente que o histórico da educação física, no Brasil, era realizado prioritariamente por povos indígenas e escravos.

Somente a partir do Brasil Império, a educação física avança para um período de desenvolvimento com o surgimento dos primeiros tratados, como o Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos, de 1823, que admitia a prática esportiva como salutar ao corpo e ao

² PEREIRA, Paulo Roberto. Os três únicos testemunhos do descobrimento do Brasil. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1999.

espírito e postulava duas modalidades de exercícios físicos categorizados em os destinados ao exercício do corpo, e o outro da mente (GUTIERREZ, 1972).

Alcunhada de ginástica, somente a partir da reforma de Couto Ferraz, em 1851, a Educação Física entrou oficialmente para o currículo escolar brasileiro. Mais tarde, em 1883, mediante a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior, engendrada pelo parecer de Rui Barbosa, a Educação Física atingiu o patamar de importância como elemento formador da infância e juventude (RAMOS, 1982). Em breve contextualização histórica, é possível assinalar que todo o processo histórico do desenvolvimento da Educação Física, em âmbito nacional, percorreu quatro períodos principais a partir da década de 1930. Durante a primeira fase, que foi de 1930 a 1960, “os currículos estavam estruturados com maior referência nas disciplinas de cunho gímnico, proporcionando duas habilitações profissionais: licenciatura em Educação Física e Técnico Esportivo”³, bastando que fossem ofertadas duas disciplinas esportivas para a obtenção plena da habilitação.

Foi a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação CFE 894/1969, que foram estabelecidas as primeiras bases curriculares para a Educação Física, compondo o segundo momento histórico de seu desenvolvimento no Brasil. Aqui, reside um desafio específico em agregar em uma única formação duas habilitações em licenciatura de modalidades curta, duração de um ano, e três anos a plena. Posteriormente, na década de 1980, houve a aprovação do Parecer do CFE 215/1987 e a Resolução CFE 03/1987, que inauguram o terceiro e bastante relevante momento para essa área como consta no PPE:

1) o fim da licenciatura curta; 2) uma compreensão mais ampla sobre o currículo; 3) exigências mais estreitas sobre o currículo mínimo e 4) determinação de 04 anos e horas mínimas para a integralização curricular. Nesta esteira, vieram também algumas problemáticas, do qual destacamos a dicotomização da formação em duas habilitações, concretizada na forma de bacharelado e licenciatura. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015, p.)

Por fim, o último período emerge da discussão sobre a formação docente e as diretrizes para a formação específica dos profissionais em Educação Física que se deu:

[...] a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE 09/01 e Resoluções CNE 01/02 e 02/02 que tratam da formação docente em geral, bem como do Parecer CNE 058/04 e Resolução CNE 07/04 os quais traçam as diretrizes para a formação específica em Educação Física, mas que foram “atropeladas” por judicializações, a partir de multiprocessos impetrados no campo da justiça, determinações legalistas que estão impostas nesse momento

³ Trecho extraído da página eletrônica da Escola Superior de Educação Física de Goiás, ESEFFEGO, disponível em: <http://docplayer.com.br/>.

histórico à ESEFFEGO, a exemplo de todas as demais Instituições de Ensino Superior–IES que oferecem o curso de graduação na área. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015, p. 1)

Vertendo para Goiás, com base na Proposta Pedagógica Curricular de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás, estão descritas importantes informações acerca de sua história a partir da qual é possível delinear os principais desafios enfrentados pelos profissionais dessa área do conhecimento, seu objeto de estudo, o *metié* de educador físico e acompanhar a evolução das políticas públicas e da legislação competente. No âmbito da sociedade goiana, o supracitado documento atesta a essencialidade do profissional de Educação Física para o desenvolvimento saudável da coletividade, sobretudo, quando alicerçado na cientificidade e multidisciplinaridade com outras áreas.

Em 2014, uma importante decisão do Superior Tribunal de Justiça trouxe novos contornos ao arcabouço jurídico sobre a atuação profissional na área de Educação Física, em trajetória oposta às recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão dotado de competência para legislar sobre esta senda, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação profissional. Posteriormente, em 2015, a Resolução CNE 02/2015 ratificou novas diretrizes curriculares para a formação de professores em nível de graduação plena para licenciatura e bacharelado. Seguindo tal evolução, os docentes da ESEFFEGO compõem os círculos de discussões e interlocuções com o Conselho Nacional de Educação e as recorrentes incertezas frente à legislação e à formação profissional. Assim, é passível de análise que, nas últimas revisões curriculares:

[...] os questionamentos estavam sobre os conceitos epistemológicos, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, caracterizando uma crise de referências que desencadeou num processo de reflexão crítica no âmbito acadêmico, pedagógico e institucional. Buscava-se naquele momento compreender o contexto social, científico e político dos paradigmas que se instalaram na década de 1980 no âmbito da Educação e que influenciaram a área da Educação Física, especialmente nos anos de 1990, com o surgimento de um quadro de referências/abordagem pedagógicas da área. Esses estudos questionaram o Paradigma da Aptidão Física e apresentaram um novo cenário de discussão epistêmica sobre a função social da Educação Física e seu objeto de estudo enquanto campo de conhecimento. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015, p. 2)

No que tange à Proposta Pedagógica Curricular do curso de Educação Física na ESEFFEGO, em seu texto estão salientados os desafios ainda não superados na formação e atuação profissional desta área, impasses estes que abarcam, inclusive, questões de ordem mais complexa, pois:

até mesmo pela sua emergência somatizam nossas dificuldades para pensar a

formação de professores em Educação Física, haja vista: 1) a questão da dicotomia instalada em 1987 e mantida por meio das habilitações em bacharelado ou licenciatura e que agora se complexificaram ainda mais com a decisão do STJ sobre os espaços de intervenção de bacharéis e licenciados; 2) a compreensão diferenciada que a área da Educação Física faz das práticas de trabalho em relação às demais áreas de conhecimento; 3) a concepção de competência instalada nas políticas públicas de formação profissional – políticas impostas pelo Estado brasileiro que articulam uma proximidade e assimilação com as exigências mercantis da sociedade produtiva; 4) a compreensão pragmática dada por essas políticas para as habilidades expressas como necessárias para os egressos dos cursos de graduação em Educação Física; 5) o aligeiramento dos cursos¹ e o aumento exacerbado das horas curriculares destinadas para o conhecimento empírico. Essas, dentre outras questões, colocam o campo numa ebulição que polariza a discussão teórico-metodológica entre os adeptos das Ciências da Saúde e aqueles que articulam às Ciências Humanas (especialmente à formação educacional). (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015, p. 3)

Como nos dizeres de Bassalobre (2013), “o processo educativo ocorre paralelamente ao desenvolvimento contínuo de um sujeito por um lado conectado a comportamentos e atitudes cristalizados na cultura”, do mesmo modo, de acordo com a autora, é salutar lembrar que:

relacionado pela consciência crítica a ideais de liberdade e cidadania, cada educador em formação, mergulhado em incertezas, necessita construir instrumentos próprios que lhe possibilitem subsídios para lidar com o seu universo educacional de maneira verídica e produtora, dialogando com as interrogações que se impõem a cada dia, e, ao mesmo tempo, desenvolver uma nova consciência de pertença a um todo integrador das várias nuances que compõem o tecido social, onde se inclui a educação. (BASSALOBRE, 2013, p.)

Desta feita, em quaisquer áreas de formação, a comunidade de professores de educação física está inserida numa situação social e política multifacetada e complexa, no sentido de realização democrática e competente, de modo que o currículo dialogue com as necessidades sociais.

Sendo o *locus* de enunciação deste trabalho a formação de professores de Educação Física no estado de Goiás, a ESEFFEGO possui centralidade das análises, uma vez que essa instituição ocupa um papel de destaque devido ao fato de que sua formação atinge notável impacto social. Por décadas seguidas, a instituição foi a única a atuar na formação superior dos profissionais em Educação Física, em Goiás, que atendem, desde seu início, as demandas por professores em instituições públicas e privadas.

Igualmente, a ESEFFEGO delinea, em seu Projeto Pedagógico Curricular, que os parâmetros aprovados “mantém o eixo de uma licenciatura com formação ampliada, implantada nos últimos anos com indicativos de que os egressos do curso têm sustentado intervenções profissionais nos diversos campos de trabalho, com qualidade notável” (UNIVERSIDADE

ESTADUAL DE GOIÁS, p. 3, 2015). Devido à importância desse aspecto, o pressuposto central deste PPC se alicerça na prerrogativa de que os “conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade possam ser tratados na formação profissional deste curso, enquanto necessidade básica para suas futuras intervenções profissionais” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, p. 3, 2015). Assim, o documento prima pelo foco no humano como principal objeto de estudo, portanto:

Ter o ser humano como objeto de estudo da educação física e a formação humana como condição para a apropriação omnilateral do objeto de estudo; Ratificar a abordagem crítico-dialética como matriz orientadora dos pressupostos que darão sustentação teórica para a formação mais ampla dos alunos deste curso de licenciatura em educação física, com formação ampliada; Reiterar a Cultura Corporal como eixo epistemológico para o trato com os conhecimentos que constituem o campo da formação profissional em educação física; Considerar a prática corporal, enquanto uma prática pedagógica, como a essência da Educação Física, que deve ser socializada para que todos os sujeitos societários possam se apropriar não só de um fazer corporal, mas dos saberes mais bem elaborados que lhe sejam inerentes; Ter a docência como essência desta prática pedagógica, o que determina que a intervenção nos mais diferentes espaços de trabalho seja de um professor de educação física, o que o legitima como profissional desta área do conhecimento; O trabalho como princípio educativo, porque todo homem produz sua existência e toda produção humana se dá pelo trabalho. É bem assim que homens e mulheres constroem a sociedade em que vivem, transformam a natureza e com isso, a si próprios, o que significa ser partícipe da História. Ocorre que as relações sociais do trabalho sofreram transformações no movimento histórico, as quais nos são ocultadas, tornando-se um desafio emergi-las. A universidade deve educar para o mundo do trabalho e, por isso, torna-se um espaço legítimo de trabalho, uma relação que pode criar as condições para que seus sujeitos compreendam o atual modo de produção humana; A prática pedagógica como fonte própria e exclusiva para se elaborar o conhecimento teórico da educação física, garantia de se concretizar a relação teoria/prática e a possibilidade da práxis pedagógica. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015, p. 4)

A teorização da especificidade da Educação Física se realiza a partir das necessidades específicas da sua prática pedagógica, nas práxis. A partir desta experimentação e interiorização, o professor de educação física compartilha, de forma mediatizada, este conhecimento com seus pares; isso proporciona aos acadêmicos a apreensão de uma forte consistência teórica e crítica. Este parâmetro clareia o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) na formação profissional do professor desta área, para apreensão dos conceitos intelectuais da área de forma crítica, para as devidas leituras, atuação e intervenção no mundo do trabalho.

No interior deste, será a sociedade mercantil a responsável pela consolidação da competência prática dos trabalhadores; O compromisso com os princípios

que fundamentam o ensino superior público e de qualidade. Para além da relação teoria/prática já assumida antes, o foco na relação ensino/pesquisa/extensão - a pesquisa como elemento fundamental para alavancar a consistência teórica almejada e a extensão como o canal de socialização da produção do conhecimento, a forma como uma universidade pública possa retornar à sua comunidade os recursos públicos nela investidos -; a relação entre os conhecimentos mais bem elaborados que dão sustentabilidade às diversas disciplinas e outros processos atrelados à formação em Educação Física no curso de licenciatura com formação ampliada da ESEFFEGO/UEG; A formação ampliada pela licenciatura em Educação Física materializa a lei dialética da negação da negação aos egressos deste curso, pois encerra a dicotomia na formação em educação física, mantendo a presença de uma necessária pluralidade de conhecimentos, como parte do objeto de investigação deste campo do conhecimento científico e como preconiza e nos orienta as resoluções do CNE. Anexo. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015, p. 4-5)

A ESEFFEGO oferece, portanto, um curso de Educação Física na modalidade Licenciatura Plena, organizado semestralmente e em dois turnos, matutino e noturno, cuja integralização ocorre com, no mínimo, quatro anos e, no máximo, seis anos. São oferecidas 60 vagas para o turno matutino e 30 para o noturno. A partir da matriz curricular de 2015/2, o ingresso ao programa perpassa pelo Processo Seletivo (PS); Sistema de Avaliação Seriado (PSS) entre outras vias possíveis, corroboradas por políticas públicas que sejam adotadas na instituição⁴.

É importante ressaltar que a ESEFFEGO da Universidade Estadual de Goiás (UEG) se consolida estrategicamente com o intuito de proporcionar a interiorização do ensino superior no estado; para tanto, abrange vários municípios goianos. Em meio à efervescência dos debates sobre sua criação, que remonta à década de 1950, acerca da criação de uma instituição de ensino superior pública ou privada, surgiram a Universidade Católica de Goiás (UCG) e a Universidade Federal de Goiás (UFG), em 1959 e 1960, respectivamente. Por força da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, ocorreu a Reforma Universitária, normativa essa que versou sobre o funcionamento das instituições de ensino superior, juntamente com sua articulação com a escola média. A efetivação dessa Reforma foi responsável pela difusão do ensino superior em todo território nacional; logo, isso também ocorreu em Goiás.

Na década seguinte, 1960, o município de Anápolis foi contemplado com a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão e a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), ao passo que a cidade de Goiás passou a contar com a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás.

⁴ Igualmente, para o preenchimento das vagas remanescentes existem as possibilidades de: Reintegração; Transferência; Portadores de Diploma de Graduação (GOIÁS, 1999b, Capítulo-I, p.50).

Retomando Anápolis, a criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) abriu caminho para a Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), posteriormente consolidada como UEG. Em 1962, aconteceu a criação da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás que passou a ser ESEFFEGO no ano 1994, com a criação do Curso de Bacharelado em Fisioterapia. No ano de 1999, a ESEFFEGO passou a integrar a UEG como Unidade Universitária de Goiânia – ESEFFEGO e a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás. Conforme previsto no PPCS do curso de Educação Física:

Na década de 1980, acontece outro evento importante para a história da UEG, a promulgação da Lei Estadual n. 10.018, de 22 de maio de 1986, que autorizou a criação da Universidade Estadual de Anápolis. Mais tarde, em 1990, essa lei foi regulamentada pelo Decreto Estadual n. 3.355, de 9 de fevereiro de 1990, que instituiu a Fundação Universidade Estadual de Anápolis, tendo por objetivos a instalação e a manutenção da instituição, que se criava integrando a FACEA à sua estrutura. Em 1990, a FACEA é então transformada em Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) através do Decreto lei de nº. 3.549 passando a contar com 11 (onze) cursos, sendo que destes 7 (sete) eram, de formação de profissionais para atuarem na Educação Básica. A UNIANA era constituída de três centros: Ciências Exatas e Tecnológicas, o Centro de Ciências Humanas e Letras e o Centro de Ciências Sócio- Econômicas. A Lei Estadual n. 11.655, de 26 de dezembro de 1991, que dispôs sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo, autorizou a criação da UEG, com sede em Anápolis, à qual se integrariam, como unidades, com sua estrutura, pessoal e patrimônio, a FACEA, a ESEFFEGO e estas outras entidades de ensino superior: a Faculdade de Filosofia Cora Coralina; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pires do Rio (chamada depois de Faculdade Celso Inocêncio de Oliveira); a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara. Entretanto, essa determinação legal não foi levada a efeito. A educação superior em Goiás entrou em sintonia com as políticas educacionais do país, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando por transformações significativas e por uma ampla expansão. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015, p. 7)

No contexto de Goiás, o governo optou pela adoção de uma política de consolidação das instituições de nível superior por meio do regime jurídico autárquico. Decretos, portarias e resoluções da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), e legislações específicas, como a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, conferiram robustez às Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do

Estado de Goiás, essenciais para que o movimento em prol da universidade pública em Goiás se expandisse.

Outro ordenamento jurídico fundamental é a Lei n. 13.456, de 16 de abril de 1999, com a qual a UNIANA foi transformada em Universidade Estadual de Goiás - UEG. Consta, em seu arcabouço jurídico, a incorporação das autarquias estaduais de ensino superior à estrutura das instituições criadas. Ao todo, as autarquias somavam o total de 13, mencionadas na Lei Estadual n.11.655/1991. Entretanto, a implantação não fora cumprida integralmente, muito embora estivessem pautadas em lei. Destarte, a conformação de uma estrutura organizada em multicampi, cuja sede está em Anápolis, é decorrência de um processo de transformação sistêmico e a incorporação de 13 Instituições de Ensino e três unidades universitárias: a Unidade Universitária de Ciência Exata e Tecnológica (UnUCET); Unidade Universitária de Ciências Sócio Econômicas e Humanas (UnUCSEH) e finalmente Unidade Universitária de Educação a Distância (UnUEAD).

No período inicial, a Universidade foi vinculada organicamente à Secretaria Estadual de Educação e o Decreto Estadual n. 5.158, de 29 de dezembro de 1999, outorga a jurisdição à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás. Jovem, porém forte em sua identidade, a UEG tem como mote a democratização do conhecimento tanto pela expansão quanto pela interiorização dos saberes e do conhecimento. Isso pode ser atestado por sua capilaridade em 38 municípios goianos, totalizando 41 campi universitários. Todos esses elementos demonstram a capacidade da instituição em cumprir com sua missão de: “produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015) e, sobretudo, busquem promover a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás.

2.1 A ESEFFEGO NO EPICENTRO DAS ANÁLISES: DO INÍCIO AOS DESAFIOS ATUAIS

O momento político e econômico de Goiás favoreceu amplamente a produção de conhecimento com fins a atender às necessidades da economia. Nesta senda, o então governador Mauro Borges orquestrou o ordenamento das instituições de ensino com enfoque especial na Educação Física, no âmbito das políticas desenvolvimentistas (MELLO, 2002).

Durante este período, as questões de formação profissional foram priorizadas. Portanto, as práticas corporais, esportivas e recreativas foram concebidas como estratégias

indelévels de promover o desenvolvimento físico, moral, cívico e ético de toda uma coletividade. O plano de metas consolidado por Mauro Borges possuía um viés militarista visto que, para ele, as práticas esportivas são capazes de promover a modificação social. Aqui o profissional da área foi contemplado, uma vez que existia demanda de mão de obra especializada, precariedade da educação, do esporte, do lazer e das artes dentro do Estado. Tal plano via no esporte um instrumento com grande poder de mobilização e socialização das camadas mais populares (NASCIMENTO, 2009).

Diante deste novo cenário que se configurava em Goiás, Mauro Borges propôs a construção das praças do povo para práticas esportivas, vinculadas à Fundação Estadual de Esportes, o que contribuiu com a urgência para se requisitar a formação de professores dentro do Estado. Desde o início, a proposta se pautou na preocupação que esta formação favorecesse a capacidade intelectual e prática, com formação científica e didática, para que os egressos do curso atuassem nas escolas e nas praças de esporte do povo de forma efetiva. Sobre esses espaços, temos que eles

[...] possuíam uma composição arquitetônica específica, contando com um complexo esportivo, constituído por um ginásio poliesportivo, uma piscina, quadras externas de voleibol e basquetebol, campo de futebol, um conjunto de aparelho de ginástica como, barras duplas e traves de equilíbrio, além de uma torre de escaladas e dois pórticos. (LIMA, 1992, p.121)

As praças de esporte deveriam oportunizar às crianças, aos jovens e aos adultos momentos de práticas corporais, recreativas, vivências diversas e ainda outras atividades de cunho organizado, no sentido de promoverem não somente momentos de lazer, mas também se constituíam em uma importante estratégia de evitar a incidência da delinquência por meio de um espaço esportivo, localizado em bairros mais periféricos do centro goianiense e em cidades populosas do interior.

Foi em 6 de outubro de 1962, que se realizou uma intensa programação esportiva, com participantes vindos da Capital Federal, Brasília, para a inauguração da Praça de Esporte do Povo de Vila Nova, junto ao histórico Instituto de Educação de Goiás, fato amplamente visibilizado pela imprensa local. De início, foram erguidas três praças munidas de infraestrutura e equipamentos necessários às práticas; contudo, a construção de outros espaços semelhantes se tornou inviável em função da falta de profissionais qualificados, devido ao fato de Goiás não contar com nenhum centro de formação de profissionais da área com competência instrucional, educacional ou mediadora das práticas corporais.

Logo, foi justamente esta fragilidade que impulsionou a Escola de Educação Física de

Goiás, a princípio com cursos de formação, mas não de cunho de educação superior, com a finalidade de suprir as necessidades da Fundação Estadual de Esportes. Na data de 22 de outubro de 1962, pela Lei 4.193/1962, foi inaugurada a Escola de Educação Física do Estado de Goiás, também consequência da Praça de Esporte do Povo de Vila Nova. Tal iniciativa objetivou a formação de professores e monitores para atuarem na área de Educação Física, pois, à época, o Estado demonstrava grande carência de profissionais nessa área, o que levou o curso ser promovido à condição de ensino superior (LIMA, 2011).

A referida Praça de Esporte do Povo de Vila Nova era administrada pela Fundação Estadual de Esportes; por ordem do Governador, ela passou a ser administrada e incorporada pela então recém-criada Escola de Educação Física de Goiás, e o Capitão José Gentil Rezende tornou-se seu primeiro diretor. Subsequentemente, por outorga da Lei 4.640 de 8/10/1963, que criou a Escola Superior de Educação Física de Goiás, de caráter autárquico e que era jurisdicionada à Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Estado.

Por Resolução aprovada em 07 de fevereiro 1964, pelo Conselho Estadual de Educação, a instituição passou a operar com o curso de licenciatura em Educação Física, ocasião em que houve a aprovação do primeiro Regimento, cuja homologação aconteceu em 30 de maio de 1966. Somente em 27 de fevereiro de 1969, a ESEFFEGO foi reconhecida como Escola Superior mediante o decreto Federal nº 64.139, que estabeleceu os parâmetros de estrutura administrativa e pedagógica composta pela Congregação, Diretoria, Conselho Administrativo e Chefia dos Departamentos de Cultura Geral, Científica e Técnica, Conselho Departamental e Divisão Médica.

Já a Lei 5.692/1971 propiciou a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, impulsionando a Escola a buscar estratégias para além da modalidade regular, até então posta em prática, visando responder aos anseios e particularidades do professor de Educação Física e às necessidades da rede escolar do ensino Fundamental e Médio (antigo 1º e 2º graus), notoriamente carente de profissionais devidamente titulados. Foi por meio do convênio PREMEN/SEC/ESEFFEGO (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino/Secretaria da Educação e Cultura/Escola Superior de Educação Física) que 18 professores bolsistas, oriundos de vários municípios goianienses, assegurados por financiamento do Governo Federal, receberam seus diplomas.

Este episódio fez com que a ESEFFEGO reformulasse sua proposta pedagógica e elaborasse um projeto mais arrojado e com modalidade diferenciada, que foi efetivada com a celebração do convênio SEPLAN/SEC/ESEFFEGO (Secretaria do Planejamento/Secretaria da Educação e Cultura/ESEFFEGO), subsidiado com recursos do Governo Federal. Assim, o pioneirismo na formulação desta licenciatura esbarrou no estranhamento de sua estrutura, que

inviabilizou sua continuidade conforme planejado, em função de somente uma única turma ser sido aprovada. Além disso, a anterior estratégia, promovida pelo PREMEM, conduziu a uma situação igualmente contraditória, uma vez que o profissional de Educação Física em retorno a seu *locus* de atuação escolar, encontrava modulado em seu lugar o seu substituto, este sem formação; por conta dos trâmites burocráticos e políticos, o professor recém-formado e portador de título não conseguia retornar à sua função imediatamente. Logo numa segunda experiência, a formação se deu mesmo em serviço, o que não afastava o professor do vínculo que tinha com a instituição escolar antes de partir para a formação, o que evitou reeditar os problemas.

Toda esta linha do tempo revela a histórica luta do corpo docente da ESEFFEGO, desde a formação até a atuação profissional. Foi em 14 de janeiro, de 1994, que teve início a primeira turma do Curso de Fisioterapia, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação em abril de 2000, e pelo Decreto Estadual nº 5.219. Em 1999, a ESEFFEGO passou a integrar a Universidade Estadual de Goiás–UEG, como Unidade Universitária de Goiânia. A Unidade Universidade impulsiona o desenvolvimento de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Posterior à criação da UEG e à vinculação da ESEFFEGO, a licenciatura em Educação Física foi oferecida em caráter especial, dentro de um grande projeto da UEG, em parceria com o Governo do Estado.

O objetivo era ofertar um curso de formação aos professores da rede estadual e alguns sistemas municipais, em serviço, com opções de aulas aos finais de semana, em feriados e recessos da Unidade ESEFFEGO, além de cursos durante as férias escolares regulares. Como resultado, centenas de profissionais de Educação Física obtiveram suas titulações. À medida que avançou como instituição referência, a ESEFFEGO passou a ofertar também cursos de pós-graduação “*lato sensu*”, contribuindo com a formação continuada de professores egressos não somente de sua licenciatura como também de outras instituições de ensino superior do Estado. Em 2015, seu *corpus* era formado por 72 funcionários técnico-administrativos, 57 professores do curso de Licenciatura em Educação Física, sendo 14 especialistas, 30 mestres e 13 doutores.

No que se refere à infraestrutura, o espaço conta com salas de aula, quadras, piscina, pista de atletismo, detalhes esses que serão aprofundados em discussões subsequentes. Outro fator de notável envergadura histórica se deve ao Curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFFEGO consolidar sua importância pelo avanço epistemológico e crítico de seu delineamento curricular, o qual tem proporcionado grande desenvolvimento acadêmico na perspectiva da Cultura e Prática Corporal.

Outro aspecto fundamental a ser qualificado reside na qualidade das matrizes de conhecimentos específicos postos em diálogo de maneira multidisciplinar, pública e laica e

como umas poucas possibilidades disponíveis em âmbito público para a formação em Educação Física. Não obstante, esta foi a primeira graduação desta natureza em todo Centro Oeste e permanece requisitada, que, de tão profícua, desperta o interesse do egresso em investir em formação continuada, tanto em programas *lato sensu* quanto nos programas *stricto sensu*, seja na área da Educação Física seja na Educação, na Sociologia, na Saúde, na Psicologia, nas Ciências da Religião, nas Ciências do Esporte, entre outras áreas do conhecimento. Tal constatação também pode ser percebida empiricamente pelos índices de aprovação em concursos públicos, tanto para docência quanto para os demais níveis administrativos.

De volta ao ano de 1963, o Curso de Educação Física foi firmado como licenciatura, na qual o Currículo apontava na direção de uma formação com dupla habilitação: professor e técnico esportivo, habilitações conquistadas concomitantemente devido ao currículo mínimo. A delimitação de duas áreas do conhecimento, a pedagógica e a biológica, estava pautada no modelo tecnicista, desconsiderando as diversidades culturais, pois o formato obedecia à matriz nacional, não deixando margem para a não adesão às orientações oficiais.

Indubitavelmente, a ditadura militar, erguida no Brasil, provocou significativas alterações no ensino superior. Assim, a Lei nº. 5.540/1968 modificou a LDB 4.024/1961 e, como consequência, em 1969, com base no Parecer CFE 894/1969 e na Resolução CFE 69/1969 foram ratificadas as primeiras diretrizes curriculares para a formação profissional em Educação Física. A ESEFFEGO se mostrou passível de adaptação a essa nova realidade que, entre outras exigências, determinava uma carga horária mínima de 1800 horas, a serem integralizadas num período mínimo de três anos. As habilitações continuaram sendo duas, mas ambas em licenciatura, a Plena e Curta.

Ainda neste período, a aptidão física seguia como orientação basilar, como a prova prática e de caráter eliminatório logo no ingresso. Acadêmicos eram frequentemente submetidos a avaliações físicas como forma de medir suas capacidades corporais, testados como um atleta e não como um profissional educador físico. Foi na primeira metade dos anos 1970, que o currículo da ESEFFEGO mudou seu regime de anual para semestral por créditos, uma exigência dos próprios militares, ainda que estas fossem encobertas por outras justificativas.

Com a posterior democratização do Estado Brasileiro, inúmeras pautas foram trazidas a lume e a seara da Educação Física acompanhou esta toada e as Instituições de Ensino Superior promoveram constantes interlocuções sobre a educação profissional e sua efetivação. A ESEFFEGO atuou no *hall* dessas discussões quando, em 1987, foi aprovado o Parecer CFE 215/1987 e a Resolução CFE 03/1987. Essas normativas jurídicas determinavam que em todos

os cursos se fizessem a transição para a adequação aos novos parâmetros até o início de 1990. Todavia, no âmbito da ESEFFEGO, somente em 1994 essa orientação foi consolidada sob a penalidade de suspensão do processo seletivo.

Foi mediante essa circunstância que teve fim a licenciatura curta, sem mesmo ter resolvido uma questão situacional importante: licenciatura e bacharelado. A carga horária mínima saltou para 2.880 horas e o tempo mínimo para integralização foi firmado em quatro anos, com a possibilidade do chamado três em um, o que significa que todos os alunos poderiam cursar estudos básicos em três anos e depois seriam encaminhados para sua habilitação, bacharel ou professor, a qual seria concluída no ano final. O documento oficial se propagou como uma proposta que flexibilizaria a proposta curricular, entretanto, o chamado currículo mínimo passou a se apresentar preso por de áreas de conhecimento, não mais pelas disciplinas. Tais áreas tinham até percentuais de carga-horária pré-estabelecidas.

Foi assim que a ESEFFEGO aprovou, por meio de sua comunidade acadêmica, um novo currículo ao final de 1993, no qual buscou equacionar a legislação e buscou subsídios em propostas de outras instituições, como Universidade de São Paulo e Universidade de Campinas e suas experiências. A primeira versão aprovada pela Congregação Acadêmica estabelecia um curso com quase quatro mil horas e cinco anos de duração, que foi imediatamente rejeitada pelo Conselho Estadual de Educação-CEE. A estratégia possível foi reduzir a grade e reconfigurar disciplinas, o que reduziu a ofertabilidade do bacharelado, restando uma única habilitação: licenciatura.

Em alguma medida, porém, este novo delineamento curricular flertava com o trato ao conhecimento de forma sistêmica, o que rompia com a lógica formal, avançando para o diálogo com as Ciências Humanas. Para a área de Educação Física, isso gerou significativas interlocuções e progresso da área, embora sem romper, ainda, com o construto histórico de aptidão física. Mesmo assim, houve uma alteração da força das disciplinas com discussão padrão, pelo tecnicismo e o viés desenvolvimentista. Foram inseridas disciplinas da área de Ciências Humanas e os eixos curriculares sinalizavam outros deslocamentos, ainda que parciais, para conceitos mais críticos, o que provocou polarização no interior do currículo, no qual o contraditório deu sustentação a diversos conflitos de natureza epistemológica. A pauta da diversidade norteou as discussões curriculares, sobretudo, pelo despreparo do corpo docente para o enfrentamento dos desafios que se apresentavam com os parâmetros das novas diretrizes curriculares.

A Resolução CFE 03/1987 ainda incide na Comunidade Acadêmica e decide por nova revisão ao final da 1ª turma do Currículo de 1994. Consequentemente, durante o ano de 1997,

foi instituída uma comissão para mediar processos mais amplos, nos quais docentes e discentes, postos em diálogo aberto, contribuíram e decidiram na proporcionalidade da lei, o Currículo inserido em 1998. Aqui, permaneceu um processo de fragmentação e um aumento da carga horária em relação ao currículo de 1994, alcançando 3.420 horas/aula ao final.

Em tempo, o caráter crítico foi ampliado e flertaram com a alcunhada Cultura Corporal. Logo, a prática de ensino foi banhada de metodologias com aproximações com a dialética. O diferencial dessa construção curricular foi a proposta de uma licenciatura com formação ampliada, focada em aspectos pedagógicos como práticas de ensino, estágios e aperfeiçoamentos que buscavam garantir, mesmo que parcialmente, abordagens voltadas à escola e para além dela. No entanto, ficava evidente uma formação no campo da licenciatura, ainda que pesquisas de final de curso demonstraram preocupação com os campos não escolares.

Tardiamente, a partir de 2003, sob a orientação do MEC, iniciou-se um processo de revisão curricular. O novo projeto vertia para a incorporação de elementos oriundos de pesquisas e discussões importantes sobre mediações com o mercado de trabalho e o conhecimento acadêmico-científico, sem alterar a perspectiva de formação ampliada que caracterizava o currículo anterior. Desse modo, esse processo foi iniciado no primeiro semestre 2007, ainda que os esforços de revisão curricular só tenham sido concluídos em sua totalidade em 2009.

A nova revisão curricular está em curso com a proposta de se estabelecer um novo projeto pedagógico para o curso de Educação Física. Na discussão e deliberação, esse trabalho está a cargo do Colegiado do Curso de Educação Física, contando com o apoio do Núcleo de Desenvolvimento Estruturante (NDE), responsável pelo trabalho de proposições e sistematização do documento, a partir das decisões do Colegiado.

Os principais debates orbitam em torno da reformulação do Estágio Supervisionado, reorganização da grade curricular dos períodos, o que inclui a retirada e a inclusão de disciplinas, a aprovação dos parâmetros teórico-metodológicos do PPC e as atualizações necessárias do referencial teórico, acordadas por estudos e discussões no interior do campo da formação profissional em Educação Física, para além das políticas de formação e de decisões de normativas orquestradas pelo CNE.

Assim, o PPC do curso busca como objetivo principal favorecer a formação humanizada ampla no campo da Educação Física, possibilitando aos seus egressos um aporte teórico-metodológico que reflita e atue criticamente sobre as contradições da realidade social com o intuito de superar as problemáticas que envolvem a atuação docente no mercado do trabalho. Os objetivos específicos versam sobre a consolidação de uma formação teórico/crítica

em oposição a uma lógica pragmática; a promoção de conhecimentos curriculares oriundos da Cultura Corporal que contemplem as dimensões técnica, estética, política, social, histórica, filosófica e cultural, necessárias para a intervenção do profissional de Educação Física de forma ampla. Por último, ele visa angariar esforços para que seus acadêmicos possam se apropriar dos saberes mais bem elaborados e produzidos historicamente pela Educação Física, que subsidiem uma prática pedagógica que suplante a dicotomia entre a teoria e a prática.

Por conseguinte, esta formação pretende ofertar ao egresso com grau de Licenciatura uma formação ampliada em Educação Física, alicerçada nas Diretrizes Curriculares para a formação profissional em Educação Física - Parecer CNE/CES 058/2004 e Resolução CNE/CES 07/2004 – e nas orientações difundidas pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica - Parecer CNE 09/2001 e Resoluções CNE 01 e 02/2002 – legislação fulcral para se conceituar a licenciatura e o bacharelado, e que dá ao licenciado competências e habilidades complementares. Mediante tais eixos orientadores, o processo de formação alavanca a apropriação de um acúmulo de conhecimentos, tanto os específicos da área da Educação Física como áreas correlatas.

Desse modo, essa determinação estabelece o marco do curso no campo teórico/metodológico. Isso permite o desenvolvimento de capacidades de análise e compreensão tanto do mercado quanto dos sujeitos que irão atuar nele, cuja docência ocupa papel de centralidade em sua prática profissional e social. Em relação às habilidades e competências, o PPC do curso propõe o desenvolvimento de competências e habilidades que são ajustadas à formação em Educação Física no ato docente, o qual se entende como a essência da prática pedagógica; em outros termos, ela é definida como uma competência pedagógica indispensável para todas as intervenções profissionais do professor de Educação Física, independente do campo de trabalho em que seguirá.

O modelo de competências ditado pelas políticas públicas segue a mesma lógica, uma vez que delega a responsabilidade individual para o acadêmico na formação profissional, ignorando as concepções pedagógicas críticas que defendem o trabalho coletivo. São determinações externas no campo político e econômico para países em desenvolvimento que as diretrizes públicas acatam por normativas e transferem para a formação profissional.

Kuenzer (2002) assinala uma prática de transferência de responsabilidades que as forças produtivas encaminham para a Universidade, que é incapaz de dar ao graduado a formação exigida pelo capitalismo. Neste contexto, entendemos a formação teórica (intelectual) como responsabilidade do curso de graduação, a partir de seu objeto, consubstanciada pelas diversas ações metodológicas na busca da unidade na relação entre teoria e prática, destarte do

ensino e da aprendizagem. A organização didática e pedagógica do PPC expressa claramente, que

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim. (DUARTE, apud FREITAS, 1995, p. 47)

No interior do PPC, a tentativa de consolidar um debate acerca do conhecimento a ser tratado no currículo acadêmico e suas formas de apreensão, criação e recriação, elenca alguns aspectos que saltam do processo histórico da Educação Física, são eles: o objeto de estudo da área, a orientação matricial que dará materialidade à produção de conhecimento e os núcleos e linhas de pesquisa que subsidiarão proposições para a prática profissional nos mais diferentes espaços de trabalho. O objeto de estudo do campo oferece possibilidades no campo da Cultura Corporal. Embora exista discordâncias acerca do termo, ele busca abarcar a gama de diversidades múltiplas a serem encaradas pelo campo da Educação Física.

No processo educativo formal, a relação com os diversos tipos de conhecimento desenvolvidos pelo homem se dá por meio do currículo, o qual se apresenta como elemento da cultura pedagógica, portanto de teor político. No interior do currículo, os saberes são selecionados, organizados e determinados por alguém ou por algum grupo, logo

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma “tradição seletiva”, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. (APPLE, 1997, p. 83)

Posto em ação nesta perspectiva, pode-se entender que o currículo, enquanto mediador no trato com o conhecimento, não exerce um papel de neutralidade diante das variáveis contidas na prática social do homem, na qual o conflito emerge diferentes interesses políticos e ideológicos que representam a disputa por projetos históricos de manutenção ou transformação da base material da existência humana. Ao se abordar a face dialética da produção epistemológica, delinear-se-á ideais de formação humana numa perspectiva curricular crítica, que orientará o trato com o conhecimento e a organização do trabalho pedagógico, na direção

da transformação da sociedade de classes pela emancipação de seus sujeitos, ao se apropriarem do conhecimento nas suas dimensões mais amplas.

O pano de fundo dessas discussões está fundado no materialismo histórico-dialético, representado na Educação Física pela vertente Crítico-Superadora, enquanto eixo basilar e orientador da intervenção no *locus* da prática social educativa, cujo interesse predominante se concentra na emancipação humana e com grande impacto na área de estudo da Educação Física no Brasil. Esse paradigma se consolida com maior ênfase a partir dos anos 1980, quando se dá a reabertura política pós Ditadura Militar. Na prática social da educação brasileira, ele foi alavanca para se pensar o sujeito como agente crítico de uma política social transformadora.

De maneira geral, todo o processo de discussão de uma proposta pedagógica ou curricular retoma as questões fundamentais como o que ensinar, quando ensinar, como ensinar, por que ensinar, para quem ensinar, a quem ensinar, como avaliar o que se ensina? No cerne dessas questões, recai a preocupação sobre a relação entre seleção, organização, sistematização e construção do conhecimento, bem como suas finalidades.

No decorrer do percurso da Educação Física no Brasil, fica evidente que tanto no exercício da prática pedagógica na escola, como no exercício da prática docente na formação dos professores em grande parte das IES, muitas vezes, as práticas foram tuteladas pelo “praticismo: prática sem teoria, ou com um mínimo dela” (VÀSQUÈZ, 1977). Por conseguinte, o atendimento às demandas sociais e culturais imediatas de oferecer atividades, capazes de realizar as representações simbólicas dos alunos e que se concentram no esporte e na saúde, traz para o campo das didáticas e das metodologias os limites do utilitarismo como verdade. Assim, “reduz o prático ao utilitário, com o que acaba por dissolver o teórico no útil” (VÀSQUÈZ, 1977) fazendo com que,

O conhecimento é útil na medida em que com base nele, o homem pode transformar a realidade. O verdadeiro implica numa reprodução espiritual da realidade, reprodução que não é um reflexo inerte, mas sim um processo ativo que Marx definiu como ascensão do abstrato ao concreto em e pelo pensamento, e em estreita vinculação com a prática social. (VÀSQUÈZ, 1977, p.79)

Assim sendo, na construção de uma dimensão teórico-prática no currículo do curso de formação de professores, entende-se que todas as disciplinas necessitam dialogar entre si e com a realidade que circunda os campos de intervenção do professor de Educação Física, realidade essa que é sinalizada pelo recorte epistemológico do currículo. Nesse sentido, a estrutura organizacional da ESEFFEGO se propõe a garantir a relevância e o destaque na construção de relações mais duradouras e profícuas com as instituições de educação básica, em que se efetive

uma interface com o universo da educação e aproximem-se de uma perspectiva unificadora, tendo em vista a formação de um professor de Educação Física que assume seu papel como intelectual orgânico e transformador dos espaços de intervenção pedagógica.

Contudo, reside uma questão que não é explicitada no interior do currículo real e que age como pano de fundo na relação teoria-prática, porém, torna-se necessário dar-lhe um lugar de destaque no processo de formação em Educação Física deste Curso. Ocorre que, vários professores negam na sua prática “pedagógica” o currículo oficial, trabalhando, então, no currículo oculto, negando também a concepção da teoria curricular com a qual articulam os conhecimentos que ensinam. Nessa perspectiva, sua negação ao currículo oficial se dá simplesmente pelas vias da prática, destituída de relação com a teoria, pois omitem o conhecimento sobre ela e sobre a prática deliberada pela teoria curricular oficial. Em verdade, este é um aspecto que muito desqualifica a formação, pois esses docentes nem chegam a negar a relação teoria-prática por desconhecerem as matrizes teóricas do conhecimento científico.

Segundo Vázquez (1977), a teoria não representa necessariamente as demandas ou exigências de uma prática já existente, mas esta também. Portanto, a teoria elaborada sinaliza também para uma prática ainda não existente, a partir de outra prática anterior que alavancou esta teoria. É possível incorrer no risco de questionar a forma como se constituem as práticas docentes, as relações entre professores e acadêmicos, a forma como o conhecimento tratado em cada disciplina se põe em diálogo com o contexto da educação mais ampla e com a escola, especificamente, bem como, com os diversos campos de intervenção constituídos no mercado de Trabalho.

Outro aspecto importante é pensar que o currículo do curso de formação de professores deveria refletir as concepções dos professores e dos demais funcionários da instituição acerca do homem, da sociedade e da educação almejados, ainda que, sob a tutela do capital. Nesse sentido, é preciso instigar questionamentos sobre que sociedade temos e qual almejamos. Nesta linha, que sujeito temos e qual queremos formar? Que escola temos e qual queremos construir? Igualmente, é preciso ter clareza que tal desafio é de todos os docentes e representam os desdobramentos de seus trabalhos nas disciplinas, cada uma situando-se nesse contexto e sinalizando suas possibilidades, limites e aproximações. Vázquez (1977) dá suporte a essas indagações ao afirmar que:

A individualidade e as formas de os indivíduos se relacionarem estão condicionadas histórica e socialmente. O modo pelo qual produzem ou se inserem no processo de produção, sua vinculação com os órgãos do poder, sua maneira de amar e de enfrentar a morte, seus gostos e preferências, estão condicionados socialmente. (VÁSQUÈZ, 1977, p. 98)

No campo da Educação Física, o esporte, o lazer, o jogo, a dança, a luta, a brincadeira etc., são mediadores para a formação de homens e mulheres que se inserem social, política e culturalmente nas comunidades urbanas e do campo e vivenciam em seu dia a dia as contradições do mundo moderno, em que valores, preferências, gostos, desejos e frustrações se misturam. As práticas pedagógicas na formação do professor de Educação Física são portais de ingresso num universo de possibilidades e devem produzir interlocuções entre os constructos teóricos e suas transposições para o universo da prática de ensino. Essa dinâmica deve avançar para o momento em que seja superada a contradição clássica entre teoria e prática.

Para Freire (2003), é indispensável a reflexão sobre a necessidade de constantes avaliações das práticas docentes, não somente na educação básica, mas também na educação superior e, sobretudo, no campo de formação de professores. O autor nos adverte que ensinar exige a consideração de elementos como a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, estética e ética, risco/aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação e reflexão crítica sobre a prática. Assim, o autor estabelece que:

É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. (FREIRE, 2003, p.55)

De igual relevância, há outra questão que se delineia como possibilidade que é o campo da pesquisa na graduação não somente como dimensão formativa, mas de constituinte para o diálogo com a realidade, além de estimular um processo de retardamento da exploração da mão de obra acadêmica pelo mercado de trabalho. Nas análises de Heller (1992, p.): “A própria produção, por exemplo, pode ser universal, livre, consciente, ou, ao contrário, como ocorre na alienação (*Entfremdung*), especializada, mecânica, escravizada ao salário”. Parafraseando a autora, o ato de educar e formar pode ser universal, livre e autônomo e consciente (na perspectiva do mundo do trabalho), mas, ao contrário, pode ser mecânico, escravo e alienador (na lógica do mercado de trabalho).

O processo de (re) construção curricular deve sinalizar para mudanças não somente radicais, mas mudanças possíveis, tanto na compreensão dos processos formativos e suas interlocuções com a complexidade da realidade da política educacional brasileira e goiana, como também na criação de novos entendimentos entre os docentes e acadêmicos, para que

possam romper com alguns equívocos que insistem em permanecer até a integralização do curso. Kuenzer, por sua vez, postula que:

[...] que o conhecimento produzido terá caráter prático, fornecendo os necessários elementos para a compreensão e intervenção na realidade, se a metodologia utilizada para a sua produção desde o início articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica. Uma vez produzida a explicação para a realidade a partir unicamente do movimento do pensamento, as posteriores tentativas de buscar identificar seu caráter prático serão inúteis. O máximo que se conseguirá serão afirmações genéricas, com poder explicativo questionável em face das especificidades das situações concretas (históricas) e com reduzido poder orientador para as intervenções no mundo das relações sociais e produtivas. (KUENZER, 1998, p.68)

A expectativa é de que o coletivo docente da ESEFFEGO atente-se continuamente para critérios de ordem normativa e formativa em suas relações com os acadêmicos em cada disciplina. Entre eles, por exemplo, aqueles que constituem as concepções e práticas do processo avaliativo, tendo-o como espaço de aprendizagem individual e coletiva; a mediação para o contexto da pesquisa e do levantamento de dados da realidade e para aproximar a formação do professor e as diversas dimensões de sua intervenção no Mundo do Trabalho; a busca dos referenciais epistemológicos norteadores das concepções críticas da Educação e da Educação Física, que vêm sendo acumulados ao longo das últimas décadas.

Finalmente, a construção de algumas aproximações conceituais e práticas do diálogo em sua unidade – práxis pedagógica – trazem de Vázquez (1977) a afirmação que:

[...] entendemos a práxis como atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso insistimos na unidade entre a teoria e a prática, unidade que implica também em certa distinção e relativa autonomia. [...] A práxis se apresenta sob diversas formas específicas, mas todas elas são concordantes no fato de se tratar da transformação de uma determinada matéria-prima e da criação de um mundo de objetos humanos ou humanizados. Todas essas são formas específicas de uma práxis total, cujo resultado ou produto é, em última análise, o próprio homem social. (VÁZQUEZ, 1977, p. 98-99)

O curso de Educação Física da ESEFFEGO demonstra estar estruturado de acordo com os seguintes elementos arrolados: o sistema de gestão acadêmica – *veritas*; metodologia de ensino a organização do trabalho pedagógico; interdisciplinaridade; transversalidade; ENADE; estratégia de flexibilização curricular; mobilidade docente/discente; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; relação ensino/pesquisa/extensão; pesquisa: núcleo de pesquisa; a cultura corporal e sua relação com a história, o mundo do trabalho, o lazer, a comunicação e os movimentos sociais; a cultura corporal e sua relação com a teoria da ciência e a teoria do

conhecimento na formação e intervenção profissional nos diversos espaços de trabalho em que a educação física atua; a cultura corporal e sua relação com a saúde, o treinamento corporal e as práticas corporais para a diversidade humana; políticas de incentivo à investigação científica; projetos de pesquisa; projetos de pesquisa externos; projetos de pesquisa internos; núcleo interdisciplinar de pesquisa da ESEFFEGO; realização de eventos científicos; encontro científico e cultural da ESEFFEGO; extensão; programa UNATI; programa CIGNUS - corpo, expressão, arte e movimento; projetos e programas especiais de ensino; PIBID; atividades complementares; estágio curricular (obrigatório e não obrigatório); questões gerais sobre o estágio curricular supervisionado; estágio curricular não obrigatório; estágio curricular obrigatório; sobre o perfil e as atribuições do professor (a) de estágio; sobre a sistematização das ações dos estagiários; atividade prática como componente curricular; trabalho final de curso; processo para a matrícula discente; trabalho final de curso; escolha do professor orientador; atribuições e competências do professor orientador; direitos do orientando; deveres do orientando; da composição das bancas e avaliação processo ensino aprendizagem (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015).

De modo geral, a Educação Física, em âmbitos nacional e estadual, se desenvolve a partir de importantes transformações político-sociais. Ela se consolida, cada vez mais, como um elemento essencial para a formação do indivíduo e do cidadão.

CAPÍTULO III

OS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: VISÃO PANORÂMICA

Hoje, está em pauta, nas políticas educacionais brasileiras, a possibilidade de ter cursos de educação física a distância. Não há dúvida com relação à validade desta formação a distância, tanto para bacharel, quanto para licenciatura, basta a simples leitura do inciso I, do art. 2º da Lei 9.696/98:

Art. 2o Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido. (BRASIL, 1998)

O curso de educação física talvez seria o curso com maior necessidade de atividades presenciais, devido à característica do objeto de trabalho do profissional da área.

No Brasil, os primeiros cursos de educação física apareceram na década de 1930. Desde o início, a formação do profissional da área de educação física já trazia dificuldades, como também de outras áreas. Para se ter uma ideia, até 2005, as instituições de ensino superior podiam ofertar, em um único curso, o bacharelado e a licenciatura, sem diferenciação de currículo, e os formandos recebiam o título de "Bacharel e Licenciado em Educação Física". O Ministério da Educação (MEC) regulamentou, em 2004, as duas modalidades, com legislação própria, diferenciação de projeto pedagógico e matriz curricular para cada modalidade, podendo ser oferecidas em instituições de ensino superior públicas e privadas em todo o Brasil. Embora cursos de graduação existam, no Brasil, há mais de 80 anos, a profissão de educador físico só foi regulamentada a partir de 1998.

Os cursos de licenciatura e bacharelado devem formar profissionais com a finalidade de desenvolver a capacidade física das pessoas; portanto, eles devem orientar a promoção da saúde do corpo e da mente, estabelecendo que a principal diferença entre esses cursos reside no fato de que a licenciatura tem como objetivo principal formar professores para atuarem na Educação Básica (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), podendo planejar, organizar, avaliar, orientar e ministrar aulas que envolvem os mais variados esportes e atividades físicas, além de jogos e brincadeiras, com o intuito de promover o desenvolvimento motor dos alunos e a cultura corporal, a saúde e qualidade de vida. O bacharelado tem como objetivo formar profissionais para atuarem em ambiente não escolar (clubes, academias, hotéis

etc.). Desse modo, o estudante deve ter em mente em qual dessas áreas pretende atuar para poder escolher qual delas escolher.

A carga horária exigida pelo MEC para um curso de licenciatura em educação física é de pelo menos 2.800 horas, com as seguintes considerações com relação à divisão da carga horária: 400 horas de prática ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado (a partir da segunda metade do curso); 1.800 horas de aulas para o conteúdo curricular; 200 horas de outras atividades acadêmicas, científicas e culturais.

Já o curso de Bacharelado em Educação Física, de acordo com a regulamentação do MEC, deve ter um mínimo de 3.200 horas/aula. O Bacharel em Educação Física não pode atuar em escolas, mas encontra oportunidades em um mercado mais amplo, podendo planejar, organizar, desenvolver, supervisionar e ministrar, em instituições não escolares, atividades físicas, recreativas e esportivas, prescrever atividades físicas e treinamento para grupos esportivos, podendo inclusive atuar como *personal trainer*; além do mais, ele pode atuar em campos de trabalhos como turismo ecológico e de aventura, trabalhar em empresas que têm programa de saúde, zelando pela qualidade de vida no trabalho. Por fim, os estudantes das duas categorias podem seguir, ainda, seguir a carreira acadêmica no campo de ensino e pesquisa em instituições formadoras de professores de educação física e outras que necessitam do apoio deste.

3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS CONTEXTOS SOCIAIS E SUAS PROBLEMÁTICAS

Como o campo de trabalho é muito rico e vasto, a formação do professor do Educação Física deve contemplar um vasto conhecimento e uma riqueza daqueles que trabalham sua formação. A escola formadora deve oferecer condições que vão desde elementos materiais, como espaço físico, bibliotecas, professores formadores altamente qualificados, até condições tecnológicas, tais como acesso a redes de internet, laboratórios de informática, pesquisa, entre outros, ou seja, essas condições de ofertas são variadas, pois o curso transita entre as áreas de humanidades e saúde, exigindo uma formação ampla.

A formação do professor de educação física está dentro das políticas públicas das licenciaturas, o que nos permite dizer que tais políticas possuem graves problemas a resolver em vários aspectos substanciais para uma formação laica, que vão desde a valorização do professor, para atrair à área pessoas mais qualificadas, até uma sólida formação em todos os seus aspectos. Como é uma área que caminha juntamente com a evolução científica,

proporcionada pelas ciências da saúde que, por sua vez, estão conectadas com as evoluções tecnológicas, é necessário que as políticas públicas ofereçam condições para que este profissional se qualifique, de forma continuada e em serviço, ficando a par dessas mudanças, de modo a se transformar no processo de trabalho, tornando este trabalho em algo transformador e não alienado, potencializando sua atuação e o impacto social de sua profissão. Neste sentido, apresentamos alguns estudos sobre a área de educação física, para mostrar possibilidades e também algumas problemáticas a ela relacionadas.

Começamos com o trabalho de Mezzaroba (2016), que faz um estudo sobre a formação de professores de educação física, avaliando as tensões e possibilidades do professor-reflexivo e do professor-pesquisador, proposto por Donald Schön, e também por Stenhouse, respectivamente. Nessas duas abordagens, segundo Mezzaroba (2016), foi possível identificar aspectos que possivelmente ampliariam, qualitativamente, tanto a formação quanto a atuação dos professores de Educação Física, que são exemplificadas quanto às questões que envolvem a (complexa) discussão sobre saúde, para além de sua abordagem biomédica; novos entendimentos em relação ao esporte e suas práticas, considerando-se seus aspectos socioculturais; e também a inclusão do uso crítico, criativo e produtivo das mídias e tecnologias visualizando possibilidades pedagógicas.

Segundo Mezzaroba (2016), isso é um aceno à ideia do professor como intelectual de suas práticas, com capacidade e autonomia para lidar com o conhecimento e com os desafios que, cotidianamente, são apresentados a esses profissionais da educação. Entretanto, não devemos perder de vista que essas possibilidades dependem de qualificação contínua e, portanto, de políticas públicas adequadas para que o profissional dê continuidade a sua formação, que deve ser constante, uma vez que os estudos científicos são contínuos e sempre trazem novidades que necessitam ser integradas à vida cotidiana das pessoas, por um profissional capacitado na área.

Lima (2013) tece considerações sobre a formação do professor de Educação Física, discutindo desafios e perspectivas relativas a essa profissão. Ele aborda questões sobre a formação do professor de educação física, sobre as quais obtém respostas não definitivas, mas que podem servir de subsídios para as práticas escolares e para os futuros professores que necessitem do conhecimento da educação física, de modo a possibilitar um novo sentido ou significado a sua formação profissional, questionando, dessa forma, os componentes pedagógico-didáticos da sua formação profissional. De acordo com Lima (2013), os professores estão remodelando o perfil atual da educação física, mas o conteúdo predominante nessa disciplina ainda são os esportes coletivos, em detrimento de outras práticas corporais. Lima

(2013) relata a necessidade de o professor de educação física estar em constante transformação tecnológica e científica e aponta que a forma de se manter atualizado é por meio da capacitação contínua, pois entende que sua formação acadêmica é apenas o início de profissão, sendo necessário se manter integrado com as exigências que são colocadas dentro do contexto sociocultural.

Desse modo, continua Lima (2013), a atuação profissional, logo após sua formação inicial ser completada, tem um amplo leque de profissionalidade para atuar em qualquer área de trabalho relacionada, sendo necessário que esse profissional aprofunde seu conhecimento científico para a execução correta de qualquer prática profissional. Para ir além da empiria que sua atuação prática lhe proporciona, ele deve procurar, na formação contínua, novos conhecimentos teóricos, para que possa se transformar naquilo que Marx chamou de práxis, ou seja, no movimento do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, de modo que esse sujeito (professor de educação física) se transforme cientificamente.

Para Lima (2013), a separação entre teoria e prática é perceptível nas aulas de educação física, até mesmo pelos alunos quando perguntam ao professor se a aula é teórica ou prática. Logo, o professor precisa ter sólidos conhecimentos para fazer com que o aluno compreenda que se trata de práxis pedagógicas e que, portanto, existe uma relação de complementaridade entre as duas. Muitas vezes, continua o autor, há distanciamento entre teoria e prática nas aulas de educação física; um exemplo disto se dá quando se aborda questões teóricas sobre os fundamentos técnicos de algum esporte e, na prática, o professor deixa os alunos brincarem de qualquer modo, desconfigurando, assim, o papel da educação física na escola. Isso representa indícios de má formação acadêmica desses profissionais coadunada com a desorganização da gestão escolar.

A formação inicial do professor de educação física tem influência decisiva sobre sua atuação enquanto docente na escola básica, que também depende das condições de oferta das instituições onde atuará:

Isso é imprescindível para dar subsídios científicos e tecnológicos inerentes ao seu campo de atuação, já que a sua prática dependerá de seu princípio formativo, e de suas atitudes frente às adversidades encontradas em seu local de trabalho. Cabe destacar que as universidades estão formando profissionais distorcidos, sem consciência crítica, incapazes de serem sujeitos formadores de opinião, valendo-se apenas de conteúdo específicos sem se preocupar com a dimensão sócio-política do professor. Contudo, o professor acaba se limitando a educação inicial, sem buscar uma formação mais ampla e atual, restringindo-se ao conhecimento acadêmico e específico de sua área, não permitindo a própria identidade do professor. (LIMA, 2013, p.)

É comum, na nossa cultura escolar, uma supervalorização do bacharel em detrimento do licenciado, em todas as áreas, e isso é uma situação que precisa ser amplamente debatida entre os pares. Essa questão se constitui um dos problemas da didática (LIBÂNEO, 2008). Assim, é necessário que os formadores e formandos realizem um debate amplo sobre essa situação, na tentativa de compreender que é necessário forte articulação entre a formação inicial e continuada de professores, entre didática geral e específica. Segundo Lima (2013):

No que concerne à educação física esta aproximação está evidenciada nas variáveis que ocorreram nos últimos anos, devido a vários estudos sobre o movimento humano. Em reflexão a tais estudos foram apontadas mudanças no que diz respeito à forma como era vista a educação física, sob um enfoque apenas biológico e esportivo, sem embasamentos teóricos. Apesar de novas descobertas científicas-pedagógicas no campo da educação física, a concepção dominante nos cursos de formação em educação física, sobretudo nas instituições particulares, segue ainda hoje o que se denomina “modelo tradicional”. São cursos que enfatizam as chamadas disciplinas práticas, especialmente as habilidades esportivas, estabelecendo uma nítida distinção entre teoria e prática. Neles, teorias são os conteúdos apresentados na sala de aula (principalmente aqueles ligados ao domínio biológico) e prática são atividades realizadas na quadra, piscinas, pistas, etc. (BRASIL, 2002, p.169)

Diante de tantas mudanças científicas, o professor de educação física tem que se formar na perspectiva de que trabalha em uma área de atualização constante, talvez até mais do que qualquer outra área, pois recebe influências de áreas como a saúde, que está em franco desenvolvimento; das tecnologias, que a cada dia mostram seu potencial em todas as áreas, como é o caso das tecnologias assistivas, uma área em franco desenvolvimento.

A formação inicial deve permitir uma visão ampla da profissão, é necessário que o graduando tenha consciência da profissão e, portanto, compreenda, de forma crítica, que todo profissional deve continuar seus estudos sob a pena de ficar relegado a uma posição inútil na escola ou no local de trabalho, como já tem acontecido.

Como mencionado anteriormente, as políticas públicas voltadas para a educação física não têm tido êxito em reverter a formação limitada e dicotômica, que não potencializa a profissão do professor de educação física em todos os aspectos necessários. Prevalece, portanto, uma formação restrita, empírica, em detrimento de uma formação científica que mostra os horizontes da profissão.

Num primeiro momento, a formação inicial do professor de educação física fica restrita à disposição curricular. A grade curricular é o centro de formação, em todos os cursos e, muitas vezes, o professor foca apenas as ementas. No entanto, a função do currículo é muito

ampla; certamente, sua principal característica é a formação científica do sujeito articulada à ética, à cultura, ao conhecimento científico, às humanidades etc.

O currículo deve ser um dos elementos mediadores entre a política educacional e as aspirações sociais da maioria da população. De forma análoga, o professor deverá ser o elemento que, na organização escolar, fará a mediação entre os conhecimentos construídos na prática social e transmitidos na prática escolar. Cabe salientar que o currículo escolar abrange todas as intenções da escola no âmbito da educação formal, uma vez que irá nortear e definir as pretensões que envolvem e circundam todo o entorno escolar, sendo pré-requisitos para uma prática docente transformadora e relevante, objetivando assim uma aprendizagem mais significativa para o educando. (LIMA, 2013, p.)

Como é comum, em todas as áreas de formação de professores, há muitos problemas a serem resolvidos; por exemplo, percebemos, na realidade escolar, a existência de um sincretismo de concepções profissionais e metodológicas, incluindo aí os professores de educação física. Não obstante, esse mesmo sincretismo é notado em vários cursos de formação de professores, nos quais encontramos as mais variadas concepções sobre formação de professores. Na verdade, não há uma política clara sobre formação de professores e isso gera um impacto negativo tanto para a escola quanto para o profissional de educação física. Assim, muitas vezes, vemos uma atuação descompromissada do professor na escola, reduzindo um conhecimento científico, tão importante para o desenvolvimento intelectual do escolar, a práticas esportivas.

Outro fato importante, e que é notoriamente observado no processo de formação dos professores é a falta de interesses por disciplinas de caráter didático-pedagógico, pois o mais importante é aprender as técnicas dos esportes, ou seja, o saber fazer, e isso têm incidindo de forma quase insolúvel na prática em sala, pois as turmas dos bancos escolares são invariavelmente heterogêneas, o que faz com haja interesses e anseios diversos de aprendizagem. (LIMA, 2013, p. 2)

Lima (2013, p. 2) continua assinalando que:

no currículo da educação física há predominância de propostas estáticas, desvinculando o processo de ensino-aprendizagem de uma visão holística e integral, negligenciando aspectos de ordem social, cognitiva, afetiva e cultural dos alunos, para uma dimensão tecnicista de ensino, onde predominam os mais habilidosos em detrimento dos menos aptos, sistematizando assim discussões e reflexões acerca do verdadeiro papel de atuação do professor de educação física na escola: Formar atletas para representar a escola ou formar o cidadão para representar a sociedade?

Assim como em outras áreas de licenciatura de nosso país, os problemas não são fáceis de resolver, mas devem ser enfrentados em busca de uma solução para a formação de

professores, não só de educação física, uma vez que notadamente são problemas comuns a todas as licenciaturas.

O currículo de educação física sofreu diversas influências durante sua história. Segundo Lima (2013):

A partir de meados dos anos 80 vários estudiosos começaram a divulgar escritos e tendências acerca da educação física na escola, com o intuito de colaborar e contribuir para a abertura de novos modelos que viessem a superar a tradição crítico-esportivo da disciplina. No entanto, há duas perspectivas críticas na formação dos professores, que são de suma importância no trabalho docente em educação física, as que seguem: Crítico-superadora e Crítico-emancipatória, já que são tendências que procuram desmitificar uma educação física escolar, até então voltada ao paradigma supracitado, na tentativa de subsidiar os profissionais da área para uma melhor compreensão sobre a educação física na escola e o qual o seu real objetivo enquanto área de conhecimento. (LIMA, 2013, p. 3)

Já na perspectiva crítico-superadora, continua Lima (2013, p. 2003) explicando que:

Essa abordagem surge na busca de uma renovação nas práticas de educação física escolar, ao entender que a mesma ainda encontra-se fragilizada e carente de ações transformadoras e reflexivas. Têm seu fundamento na promoção da justiça social, uma vez que as práticas profissionais ainda se limitam ao ensino dos esportes (SOARES, 1991, p. 24). Os conteúdos de ensino são sistematizados na forma de técnicas e de táticas dos considerados fundamentos de alguns esportes, como: o passe, o drible, os arremessos, etc. Nesse sentido, a educação física tem como meta a busca pelo máximo de rendimento do aluno em detrimento de práticas reflexivas que busquem formar um cidadão crítico e autônomo, ciente de seus direitos e deveres, enquanto sujeito histórico.

O ensino de educação física, sob a ótica crítico-superadora, contrapõe-se ao modelo de reprodução sócio esportivo que ainda é ministrado nas escolas para práticas que visem fortalecer uma reflexão sobre a cultura corporal.

Outra corrente influenciadora da formação do professor é a Perspectiva crítico-emancipatória que, segundo Lima (2013), questiona a forma como o esporte é ensinado nas escolas e seu processo de aprendizagem, que se dá por meio de gestos estereotipados, excluindo, de tal maneira, grande parte dos educandos, por falta de aptidão física para a prática.

Os aspectos que devem ser criticamente questionados no esporte, atualmente, são: o rendimento (para qual rendimento?), a representação (institucional [clube, escola], estadual, nacional), o esporte de tempo livre (as influências que vêm sofrendo) e o comércio e o consumo no esporte e seus efeitos. (LIMA, 2013, p.)

Assim, conclui Lima (2013, p.):

Nesse contexto busca-se um ensino de esportes de forma crítica que direcione para um conceito de esporte inclusivo e participativo dentro da escola, rompendo assim com o esporte institucionalizado e normatizado, abrindo espaços para uma aprendizagem concreta e significativa no âmbito escolar. Sendo assim (KUNZ, 2004, p.29) o esporte não necessariamente precisa ser tematizado na forma tradicional, com vistas ao rendimento, mas com vistas ao desenvolvimento do aluno, mas com vistas ao desenvolvimento de competências, como a autonomia e a interação social, que são imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados.

Lima (2013) considera essas duas possibilidades muito importantes no sentido de permitirem o apontamento de questões com a intenção de superar os modelos disciplinares tradicionais e promover práticas significativas no ambiente escolar.

Corrêa e Tauchen (2015) abordam a formação de professores de Educação Física escolar, contemplando aspectos históricos e abordagens que influenciam as configurações sobre a formação de professores. Os autores investigaram as preocupações temáticas e as contribuições das pesquisas sobre a formação de professores de educação física, realizando uma pesquisa qualitativa do tipo Estado da Arte, na qual analisaram 16 trabalhos sobre a formação de professores de educação física escolar, localizados na base de dados da *Scielo*. Como resultado, eles constataram a necessidade de uma formação que se aprofunde em temáticas que capacitem o professor para atuar em contextos de diversidade e inclusão. Seu trabalho assinalou, também, o distanciamento entre a formação inicial, a realidade escolar e os desafios de articulação entre teoria e prática na ação pedagógica.

Os estudos analisados abordam a formação de professores de educação física relacionando-a com outros temas da área. Dois deles abordam a disciplinarização e o controle do corpo, contemplando questões históricas sobre a concepção de EF no país, onde indicam que essa disciplina buscava, nas décadas de 30 e 40, um homem com espírito cívico nacionalista e com corpo sadio, promovendo uma melhoria da raça (CORRÊA, 2013), bem como educar o corpo para se alcançar uma moral desejável, pois era um corpo portador de moléstias e que devia sofrer a intervenção higienista, ajustando as condutas (BOMBASSARO; VAZ, 2009). Outros trabalhos indicam a necessidade de maior preparação dos professores, através de formação inicial e continuada, para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física na escola (AGUIAR; DUARTE, 2005; COSTA, 2010; FIORINI; MANZINI, 2014). (CORRÊA; TAUCHEN, 2015, p. 139-40)

O estudo indica uma falta de material apropriado e de melhores condições de trabalho, aponta a inclusão escolar como um processo, cada vez mais, presente na realidade escolar, mostrando que a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular constitui uma perspectiva e um desafio para o século XXI, presentes nos diferentes sistemas e níveis educativos. O estudo ainda mostra que as Escolas Regulares e, conseqüentemente, os

professores dessas escolas, têm sido requisitados para atender as mais variadas demandas da sociedade, exigindo metodologia e conhecimento próprios para a intervenção de acordo com a realidade, sendo que uma dessas demandas é a inclusão de pessoas com necessidades especiais no convívio social e escolar.

Aguiar e Duarte (2005, apud CORRÊA; TAUCHEN, 2015), apontam a importância dos professores na inclusão de alunos com necessidades especiais, nas aulas de educação física, mas assinalam que eles não possuem formação e nem condições “suficientes para promover de modo satisfatório essa inclusão”. Para os autores, o professor de educação física “deve entender seu papel de agente transformador, tendo senso crítico quanto ao corpo-instrumento, voltado para a produtividade, o que advém do modelo capitalista de sociedade”. (AGUIAR; DUARTE, 2005, p. 140).

Fiorini e Manzini (2014, apud CORRÊA; TAUCHEN, 2015), indicam, a partir de sua pesquisa, a importância de promover a formação do professor de educação física contemplando a inclusão de alunos com necessidades especiais, a partir da iniciativa de Instituições Superiores, de Secretarias Municipais de Educação, de políticas públicas, de direção e coordenação escolar, de professores de Educação Física e pesquisas dos coordenadores de cursos de formação. O estudo mostrou uma falta de preparação dos professores na formação inicial para lidar com alunos portadores de necessidades especiais.

Aguiar e Duarte (2005, apud CORRÊA; TAUCHEN, 2015), mostram que, culturalmente, a formação inicial em Educação Física privilegia o desenvolvimento de capacidades físicas e técnicas, secundarizando questões pedagógicas, o que dificulta a inclusão dos alunos com deficiência/necessidades especiais. Esse modo de proceder acaba promovendo segregação, exclusão e marginalização social. A pesquisa de Fiorini e Manzini (2014, apud CORRÊA; TAUCHEN, 2015) abordou a formação continuada. Nela, os professores entrevistados destacaram que os cursos que realizaram eram vagos e específicos sobre uma ou outra deficiência, não contemplando a realidade escolar.

Os trabalhos de Correia (2012), Ferraz e Correia (2012) e Venâncio e Darido (2012), todos citados por Corrêa e Tauchen (2015), indicam, de modo geral, que é necessário que a formação de professores seja voltada para a busca de uma Educação Física pensada a partir das demandas da escola, que promova avanços na sistematização do conhecimento, com a participação dos professores que atuam na escola, contribuindo para a superação de reducionismos e disputas ideológicas.

Segundo Correia (2012, apud CORRÊA; TAUCHEN, 2015), as tendências pedagógicas passaram a influenciar as políticas públicas e, assim, seguem constituindo como

marco teórico dos processos de formação inicial e permanente de docentes de educação física. De acordo com o autor, a construção de abordagens de ensino deve ocorrer a partir da escola, não de gabinetes ou departamentos e sem haver a pretensão de se constituírem em tendências ou hegemonias. A formação de professores de educação física deve transcender essa perspectiva.

Ferraz e Correia (2012, apud CORRÊA; TAUCHEN, 2015) destacam que a educação física deve ser realizada a partir da prática e da reflexão de autores e autoras que fazem parte do sistema educacional brasileiro, havendo uma aproximação acadêmica e profissional que subsidie um projeto curricular crítico e inovador. Ela deveria levar em conta todas as possibilidades da educação física nas escolas que não foram descritas e nem contempladas pelas teorias pedagógicas, mas que, certamente, produzem múltiplas culturas corporais de movimento. Quanto à formação inicial, os autores destacam seu distanciamento do contexto escolar, indicando a necessidade que os cursos parem de buscar um ideal de formação, com um modelo calcado em uma figura abstrata de um profissional com determinadas qualidades. Eles criticam a formação continuada que objetiva apenas aspectos técnicos e instrumentais ao invés de valorizar o respeito e o resgate da identidade e o protagonismo dos professores, considerando-os como sujeitos reflexivos e levando em consideração suas atitudes e emoções.

Venâncio e Darido (2012, apud CORRÊA; TAUCHEN, 2015) indicam a necessidade de reflexão e de organização do espaço escolar de forma coletiva, de modo que os professores de Educação Física participem da construção do Projeto Pedagógico escolar. Devido a isso, eles enfatizam a importância da Educação Física escolar enquanto componente curricular e importante ciência na formação do cidadão, havendo, assim, a necessidade de participar das discussões referentes à construção do PPC e de compartilhar a sua implementação. Segundo os autores, os currículos de instituições formadoras foram destacados como importantes com o propósito do trabalho coletivo, fazendo com que os professores compreendam a importância de discutirem e proporem os PPC, ao invés do poder de decisão se manter centralizado nas secretarias municipais ou estaduais de educação.

Segundo Corrêa e Tauchen (2015), vários trabalhos enfatizam a importância de que a formação docente inicial contribua para a reflexão dos professores sobre sua prática pedagógica, sobre o contexto escolar e da comunidade que a integra. Nesse contexto, Martiny e Gomes-da-Silva (ANO, apud CORRÊA; TAUCHEN, 2015) destacam a importância da reflexão do professor, em formação inicial, quanto à sua prática e aos saberes a serem ensinados, bem como explicitam a necessidade de apreenderem um conjunto de saberes, a fim de se colocarem em interação diante do sistema educativo.

Graça e Nascimento (2013, apud CORRÊA; TAUCHEN, 2015), por sua vez, apontam a necessidade de que as Instituições de Ensino Superior insiram os futuros professores nas escolas desde o início do curso, incentivando a reflexão, a sensibilidade e a criticidade dos professores em formação.

Fensterseifer e Silva (2011, apud CORRÊA; TAUCHEN, 2015), pesquisaram professores que realizavam práticas pedagógicas consideradas inovadoras, ancorados nos entendimentos da Cultura Corporal de Movimento. Consideram que a formação inicial pode motivar a prática pedagógica dos professores, mas que não é determinante, visto que outros professores, com a mesma formação dos que eles pesquisaram, atualmente, não utilizam tais práticas inovadoras. Eles apontam outros fatores que influenciam, como história de vida e formação continuada. Quanto à formação continuada, os autores apontam que esta pode contribuir para criar estratégias de superação dos modelos de ensino tradicionais, possibilitando novas formas de pensar e organizar a prática pedagógica, de modo que não haja uma perspectiva de transmissão de saber, mas de atuação de um professor crítico-reflexivo.

Os trabalhos de Silva (2011) e Neira (2006), citados por Corrêa e Tauchen (2015), evidenciam que a formação continuada pode promover avanço no conhecimento de professores, seja para proporcionar o domínio de um determinado conteúdo ou para repensar sua prática pedagógica. Eles apontam que a formação inicial do professor pode contribuir para sua prática pedagógica, mas que não é, necessariamente, determinante, existindo outros fatores como a estrutura e organização da escola, incluindo espaço físico, gestão, comunidade escolar, alunos, políticas educacionais etc.

Neira (2006, apud CORRÊA; TAUCHEN, 2015) pesquisou um programa de formação continuada que contribuiu para a mudança nas representações de professores polivalentes acerca de saberes da Educação Física escolar, havendo uma evolução dessas representações referentes à trajetória histórica da Educação Física no Brasil. O autor aponta pesquisas que evidenciam a importância de se considerar a representação que os professores possuem acerca de sua prática pedagógica e destaca que iniciativas pedagógicas e curriculares devem considerar as formas com que os educadores pensam, sentem e representam sua prática pedagógica.

O trabalho de Rossi e Hunger (2012, apud CORRÊA; TAUCHEN, 2015) destaca que a formação continuada deve levar em consideração a fase de desenvolvimento profissional em que o professor se encontra, pois, na pesquisa realizada pelos autores, professores indicaram expectativas formativas diferentes de acordo com a fase da carreira em que se encontravam. Esses autores entendem a formação continuada como uma tarefa entre professores, gestores, pesquisadores e outros sujeitos que fazem parte da área educacional, sendo essa formação um

processo contínuo e ininterrupto para que se aprimore a sua ação pedagógica e a profissionalidade docente. Eles ressaltam que a formação continuada vem sendo justificada como uma forma de atualizar conteúdos básicos para maior correspondência com as condições escolares e para suprir o que faltou na formação inicial. Os autores entendem que a formação continuada deve se justificar por uma razão bem mais profunda, ligada à questão de que a docência é um fazer histórico que nunca está pronto e acabado, havendo necessidade de uma profissionalização contínua do professor, de modo que ele deve ser considerado como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, bem como devem ser consideradas suas experiências profissionais e histórias de vida.

Corrêa e Tauchen (2015) apontam os resultados analisados a partir da trajetória docente de professores de Educação Física, nos quais mostram experiências positivas com relação à formação inicial e negativas com relação à distância encontrada pelos professores entre a formação inicial e a realidade escolar. Eles destacam carências na preparação pedagógica, fragilidades na relação teoria e prática e o distanciamento desta etapa de formação do contexto educacional.

Outro problema, que foi identificado na pesquisa de Folle e Nascimento (2010, apud CORRÊA; TAUCHEN, 2015), é a formação tecnicista, voltada para a formação de atletas, que desconsidera o contexto escolar. Em contrapartida, segundo Corrêa e Tauchen (2015), muitos autores indicam estudos que apontam o entendimento de professores que consideram que sua formação inicial tenha contribuído com aprendizagens necessárias para o enfrentamento com o cotidiano da escola. Sobre formação continuada, eles enfatizam que é comum, entre diversos outros autores, a ideia de que essa formação é importante em qualquer profissão e deve ser permanente na profissão docente, promovendo o aprimoramento de conhecimentos e habilidades profissionais, mas que, muitas vezes, as políticas públicas deixam a desejar, promovendo apenas uma capacitação ao invés de um processo de desenvolvimento profissional contínuo.

A formação do professor de educação física para inclusão de alunos com deficiência, segundo Fiorini e Manzini (2014), objetiva descrever as etapas desenvolvidas na elaboração de um programa de formação para prover o professor de Educação Física para atender a demanda da inclusão de alunos com deficiência. Os relatos identificaram oito diferentes subcategorias de dificuldades: 1) Formação; 2) Questão Administrativo-escolar; 3) Aluno; 4) Diagnóstico; 5) Família; 6) Recurso pedagógico; 7) Estratégia; 8) Educação Física. Além disso, identificaram dificuldades e situações de sucesso para cada um dos professores. A identificação das dificuldades indicou caminhos para prover os professores de Educação Física, na medida em

que, a partir delas, poderão ser estipuladas ações e conteúdo que contemplem um programa de formação.

Com relação à formação de professores de educação física e as diretrizes para a formação unificada, Taffarel (2012) trata da formação de professores de Educação Física, criticando as atuais diretrizes curriculares, a divisão na formação e a atuação do Sistema Conselho Federal de Educação Física/Conselhos Regionais de Educação Física. O autor explica as raízes históricas que determinam esta situação, reconhecendo tendências, apresentando um arrazoado científico que sustenta a proposição de diretrizes curriculares para um curso de licenciatura plena, de caráter ampliado, em contraponto às atuais diretrizes propostas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Sistema.

Sobre a formação do professor de educação física na perspectiva da inclusão, Cosmo (2014) fez um estudo em anais do Conbrace/Conice do Programa de Pós-graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Espírito Santo (Vitória – Espírito Santo – Brasil). Sua pesquisa, de caráter bibliográfico, teve por objetivo investigar e analisar a produção e discussão do conhecimento sobre a formação de professores na perspectiva da inclusão, no período de 2000 a 2010. O desenvolvimento da pesquisa aconteceu em duas etapas: um levantamento dos estudos nos anais do referido congresso e a interpretação dos dados por meio da técnica de análise de conteúdo, que permite elencar três categorias, a saber: os autores dos estudos, a formação inicial e a formação continuada. Os resultados enfatizam a pouca produção de estudos, apontando as dificuldades dos profissionais da Educação Física na promoção da inclusão e confirmam a necessidade da formação inicial/continuada para a qualificação da prática docente.

Cruz e Castro (2019) investigaram a didática e a formação do professor de Educação Física, fazendo uma análise a partir da avaliação de alunos concluintes. Para tanto, os autores investigaram aproximadamente 80 estudantes de um curso de licenciatura em Educação Física, com o objetivo de analisar a aprendizagem da docência construída no contexto da formação em didática. Seu estudo constitui recorte de uma pesquisa envolvendo 14 cursos de licenciatura, orientada pelo seguinte questionamento: que contribuições o ensino de didática tem propiciado ao futuro professor visando à construção de sua própria prática profissional? Os dados foram obtidos mediante a aplicação de questionário e a realização de grupos de discussão. Teoricamente, o estudo se sustentou na compreensão de que o ato de ensinar envolve a ação especializada do professor para promover a aprendizagem de seus alunos, requerendo a mobilização de saberes específicos, reconhecidos como base de conhecimento profissional docente. As análises evidenciam que as contribuições do ensino de didática, ancoradas na

perspectiva crítica, podem ser determinantes para a constituição dos saberes profissionais, visto que prevalece, no curso, como um todo, a ênfase na formação técnica.

Sobre a formação do professor e a participação de pessoas com deficiência no ensino regular, Mori, Souza, Pereira e Lauria (2018) investigaram a formação acadêmica do professor de Educação Física na área da Educação Física Adaptada (EFA) e a participação de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física no ensino regular. Os autores usaram uma amostra composta por 18 docentes (34±5 anos) de escolas particulares e públicas, sendo (38,9%) mulheres e (61,1%) homens. Como resultados, eles obtiveram que: todos os alunos com deficiência nas escolas participavam das aulas de Educação Física; em relação aos professores, 72,2% tinham conhecimento sobre EFA e 55,5% tinham conhecimento suficiente para incluir um aluno com deficiência em suas aulas. Eles chegaram à conclusão de que todos os alunos com deficiência participam das aulas de EF e a maior parte dos docentes tem especialização na formação acadêmica.

Sobre saberes da formação docente em educação física na perspectiva do olhar de professores formados na Universidade Estadual de Londrina, Nascimento (2017) assinala que a Educação Física, desde seu início, vem passando por transformações conforme o que a sociedade exige, e isto interfere na formação de professores na área; isso foi o que ocorreu com a reformulação curricular na Universidade Estadual de Londrina em 1992 e 2005. É diante dessas transformações e procurando entender à Educação Física e aos saberes que compõem a formação de professores que essa pesquisa teve como objetivo principal identificar os saberes necessários para ser um profissional da docência em Educação Física na perspectiva de professores formados na UEL, antes da reformulação curricular de 2005 e após. Para tanto, foi necessário pesquisar um pouco do histórico da Educação Física no Brasil, as fontes dos saberes docentes e, como se dava e se dá a formação de professores de Educação Física no Brasil, especificamente, na Universidade Estadual de Londrina. Os saberes docentes são construídos pelos professores, não há como classificá-los em grau de importância, muito menos dizer que os conhecimentos que possuímos sejam o bastante.

Sobre as contribuições da psicologia na formação do professor de educação física, Matos e Piccolo (2013) afirmam que o conhecimento que forma um profissional nunca pode ser produzido por uma única área. É necessário apoiar-se em conhecimentos de áreas afins que forneçam subsídios para completar a formação. Assim também se dá com a Educação Física, que busca nas ciências humanas, sociais e biológicas apoio para formar um professor, em diversas dimensões do conhecimento. Com o objetivo de refletir sobre a influência que as disciplinas da área da Psicologia têm na formação do professor de EF, os autores analisaram

141 grades curriculares dos 167 cursos de Licenciatura em EF, que são oferecidos pelas Instituições Ensino Superior do Estado de São Paulo.

Eles verificaram que há uma grande parcela de contribuição da Psicologia, sendo: 44,5% disciplinas de Psicologia da Educação; 25,5% são voltadas às questões do Desenvolvimento; 25,5% apresentam fatores psicológicos ligados à EF e 24,1% referem-se à Aprendizagem. Cada uma delas reflete realidades da sociedade, o que implica na adoção de práticas aplicadas durante a formação. É preciso que os futuros professores de EF tenham ciência dos obstáculos psicológicos que envolvem a docência para enfrentá-los em suas práticas pedagógicas. Essas disciplinas de Psicologia servem de suporte para uma atuação docente. A Psicologia configura-se, na formação do professor de EF, no intuito de contribuir na valorização do indivíduo, das questões subjetivas, das relações sociais, na compreensão do ser, do outro, das inter-relações pessoais, abrindo possibilidade de extensa multiplicidade de estudos e pesquisas.

Segundo Ferreira e Ranieri (2016), a Tecnologia Assistiva (TA) objetiva funcionalidade, independência, autonomia e qualidade de vida das pessoas com deficiência, por meio de recursos, estratégias, serviços e equipamentos. Seus possíveis usos na Educação Física são as adaptações nas regras, atividades, no ambiente ou nos materiais, sendo desconhecido o contato efetivo com esse conteúdo na formação profissional. Essa pesquisa objetivou investigar as formas de atuação dos professores de Educação Física, envolvendo alunos com deficiência e os meios de adaptação de suas aulas, e sondou a respeito do uso da TA. A pesquisa é de cunho qualitativo, e envolveu procedimentos da análise de entrevistas semiestruturadas com seis professores de Educação Física. Quanto aos relatos, identificou-se adaptações e improvisos nas atividades envolvendo alunos com deficiência, sendo que a TA não é conhecida pela maioria. Dada a incipiência do uso da TA, uma solução direcionada aos cursos de Educação Física seria trazer em suas disciplinas maiores possibilidades de aproximação com a realidade escolar e da pessoa com deficiência, além de abordagem curricular da Tecnologia Assistiva, como ferramenta na prática docente.

Ainda com relação à formação continuada para professores de Educação Física, a Tecnologia Assistiva favorece a inclusão escolar, segundo Salzani Fiorini e Manzini (2017), que descrevem o desenvolvimento de uma formação continuada para professores de Educação Física visando à incorporação da Tecnologia Assistiva e à criação de condições favoráveis à inclusão escolar. A abordagem teórico-metodológica foi a pesquisa reflexiva e colaborativa. Participaram do estudo dois professores que encontravam dificuldades para incluir um aluno com deficiência física e um aluno com transtorno global do desenvolvimento. A formação

continuada consistiu em três passos: 1) reflexão por meio de vídeo sobre a própria prática e planejamento de uma aula, conjuntamente com a pesquisadora, buscando incorporar a Tecnologia Assistiva e favorecer a inclusão; 2) filmagem da aula; 3) avaliação e reflexão sobre o planejado e o executado e planejamento de uma nova aula. Considera-se que foi essencial, ao desenvolvimento da formação continuada, considerar a demanda do professor, desenvolver o trabalho colaborativo, promover a reflexão sobre as práticas e ter a Tecnologia Assistiva como suporte ao fator humano.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Educação Física: currículo, pesquisa e proposta pedagógica foram analisados no estudo conduzido por Dambros e Oliveira (2016), que abordam alguns aspectos educacionais das relações entre as Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física. Para isso, analisa-se a presença das TIC nos currículos de cursos de licenciatura em Educação Física e a inserção da temática TIC e Educação Física em grupos de pesquisa no Brasil, discutindo possibilidades pedagógicas de aplicação das TIC em aulas de Educação Física, com ênfase para o potencial dos dispositivos móveis. Conclui-se que a inserção das TIC nos currículos, nos grupos de pesquisa e nas propostas pedagógicas de Educação Física ainda é discreta, embora seja observado um potencial significativo e uma necessidade urgente diante das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a educação física nas escolas também foram analisadas por Tahara e Darido (2016) e, segundo os autores, as tecnologias estão inseridas com frequência na sociedade atual, haja vista o número de pessoas que utilizam estas tecnologias em seu cotidiano. O estudo, de natureza qualitativa, teve como objetivo refletir sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e ao universo das aulas de Educação Física na escola, procurando entender este (difícil) processo de inserção das tecnologias ao cotidiano escolar. Foi realizada uma revisão bibliográfica acerca da temática, identificando trabalhos que refletem e argumentam a respeito desta importante relação. Os autores apontam que a produção científica que enfoca a relação do uso das tecnologias em aulas de Educação Física escolar, embora esteja crescente nos últimos anos, ainda é escassa e são poucos os estudos em nível nacional que tratam desta relação.

Desses trabalhos podemos confirmar a variedade de temas relacionados à formação do professor e servem para que tenhamos uma visão panorâmica do sincretismo presente na pesquisa, mas que, ao mesmo tempo, refletem possibilidades de atuação do professor de educação física. Como toda área de saber relacionada à formação de professor, essa área necessita de políticas públicas acertadas de modo a dar ao educando excelente formação, para

que os professores sejam capazes de orientar esses alunos em ações mentais para que tenham modos de vida saudáveis.

No que tange às tecnologias e à formação do professor de educação física, ainda é necessário fazer considerações teóricas a respeito do tema para construir nosso referencial teórico, mas consideramos como centro de nossas considerações as orientações Sancho (2006), uma vez que a autora adota uma perspectiva crítica das tecnologias.

CAPÍTULO IV

HISTÓRICO DAS TIC E VISÃO PANORÂMICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste primeiro momento, optamos em realizar um estudo sobre a importância das tecnologias para os seres humanos, buscando compreender um pouco de sua essência e, posteriormente, relacioná-la com a educação de uma forma crítica, analisando o fenômeno em suas várias fases. Não pretendemos exaurir o tema, mas situarmos alguns aspectos que consideramos marcantes e, assim, chamar a atenção para alguns fatos em que as tecnologias foram sendo criadas e, como consequência, elas marcaram mudanças significativas no modo de pensar e agir, alterando o modo de vida dos humanos.

4.1 UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE AS TIC

De um ponto de vista histórico, acreditamos que em algum momento os neurônios humanos se conectaram, permitindo ao homem desenvolver formas de sobrevivência de sua espécie. A primeira tecnologia criada pelo homem foi a linguagem, é a partir dela que ele conseguia expressar seus primeiros pensamentos, reunirem-se em grupos para formar suas aldeias e, posteriormente, criar civilizações que se acomodavam sempre próximas aos grandes rios, nos diversos continentes.

Assim, quando o homem conseguiu se comunicar, ele também expressou seu pensamento e uma mudança significativa aconteceu em sua vida. Foi a primeira vez que se pôde unir coletivos pensantes para garantir a sobrevivência e, com isso, um novo modo de vida se estabeleceu em diversos lugares do planeta. Há que se ressaltar que, a partir de então, uma história oral se estabeleceu e isso é um fator marcante, uma vez que a partir daquele momento, eles poderiam armazenar suas histórias de vida. Assim, as conquistas do homem sobre a natureza e as invenções tecnológicas rudimentares poderiam ser armazenadas mentalmente pelo coletivo e comunicadas às gerações futuras.

Desse modo, as formas de plantar, colher, as técnicas, como, por exemplo, construir uma embarcação, poderiam ser passadas oralmente a gerações futuras. Deste modo, não precisariam mais de um retorno ao marco zero da produção tecnológica. O ponto de partida passou a ser o do nível de conhecimento daquela sociedade à qual aquele indivíduo pertencia. Numa primeira fase da humanidade, em que havia o predomínio da atividade de retirar da natureza o alimento, especificamente, frutas, legumes, caça e pesca, o homem passou a ter o

domínio das estações, possibilitando a sobrevivência para o grupo. Então, esse controle era passado de geração a geração e evidentemente, à medida que o tempo passava, novas técnicas iam sendo somadas às já existentes e armazenadas.

Gradativamente, esse tipo de linguagem foi evoluindo para outros. Como mostra a história da humanidade, muitas civilizações começaram a utilizar sinais para contar e para se comunicarem entre si. De certo modo, sua linguagem começou a ser traduzida em símbolos concretos para depois se tornarem abstratos.

Outro fato que merece destaque é a evolução das formas de armazenar esse conhecimento. Geralmente, isso era algo que estava de acordo com as possibilidades de cada grupo ou civilização. Assim, temos a escrita cuneiforme na sociedade babilônica, na qual se utilizava as tábulas de argila e uma pequena vara chanfrada, que servia para marcar a argila com as mensagens que depois eram cozidas e armazenadas. Hoje, grande parte do conhecimento que temos disponível sobre a babilônia antiga é oriunda de tábulas que foram desenterradas e traduzidas. Destacamos a grande quantidade de tábulas ligadas ao conhecimento que viria a ser chamado de matemático, posteriormente, na Grécia, indicando que essa civilização (babilônia) era muito avançada sobre o ponto de vista dessa ciência.

Com o desenvolvimento da escrita, o homem abriria espaço para pensar em outras coisas, uma vez que os conhecimentos adquiridos anteriormente estariam disponíveis concretamente, não havendo a necessidade de recorrer à história oral, mas a oralidade continuaria forte entre os humanos, uma vez que essa é sua característica principal. Fato marcante aqui é uma mudança de postura humana. Concretamente, poderíamos transformar nossa língua em símbolos gráficos diversos e, com isso, perpetuar o nosso saber. Dessa forma, gerações posteriores poderiam percorrer o caminho, a partir desse conhecimento escrito, e obter o conhecimento elaborado por aquele grupo acerca de modos de saber fazer e de domínio da natureza. Esse vai e vem é uma das características presentes nos modos de apropriação do conhecimento do homem na história da humanidade.

Chamamos a atenção para a civilização grega, principalmente no período que vai do século V a. C. até o século IV d. C. Toda a escrita grega foi desenvolvida em pergaminhos, pele de caprino ou ovino, preparada com alume, própria para nela se escrever e também utilizada em encadernação. Essa técnica foi aperfeiçoada no antigo reino de Pérgamo, nome que originou sua denominação. Esse tipo de escrita foi muito importante, pois permitiu o armazenamento do conhecimento grego.

Ressaltamos, aqui, o valor inestimável das tecnologias de comunicação e informação em possibilitar divulgar e armazenar conhecimento, permitindo aos humanos se desenvolverem

progressivamente a partir disso, incluindo a possibilidade de revisão conceitual. Por meio dos pergaminhos, os humanos conseguiram divulgar a filosofia grega e sua geometria.

Destacamos, ainda, a forma de armazenar conhecimento produzida pela sociedade egípcia, a saber, o papiro. O papiro não é somente aquele papel utilizado pelos egípcios antigos. Na verdade, ele é feito de uma planta, que também se chama papiro e era extremamente importante no Antigo Egito. Além de ser utilizada com matéria prima para a fabricação do papel de papiro, as folhas do vegetal serviam para fazer esteiras, sapatos e também eram o símbolo do Baixo Egito. O que sabemos hoje sobre a produção do Egito está registrado nos papiros de Rhind, de Moscou, entre outros. Essa forma de armazenar conhecimento nos permitiu saber que tipo de problemas os egípcios resolviam, juntamente com as técnicas utilizadas.

As formas de armazenar conhecimentos que chamamos de tecnologias de comunicação e informação são produções humanas que vieram atender as necessidades básicas do ser humano, no sentido de registrar o conhecimento e, posteriormente, aprimorar esse conhecimento por meio da experiência histórica dos homens. É necessário ressaltar que a produção de tecnologias de comunicação tem um forte apelo democrático, isso porque, depois de sua criação, conhecimentos de civilizações distintas poderiam ser apropriados por outras, além do mais, regiões de difícil acesso poderiam adquirir conhecimentos necessários à sobrevivência.

Um momento marcante com relação à produção de tecnologias de comunicação e informação viria a se estabelecer no século XV com a invenção da prensa móvel, criada pelo alemão Johannes Gutenberg por volta de 1450. Pela primeira vez, o conhecimento poderia ser divulgado com mais facilidade, possibilitando que ele fosse compartilhado por toda Europa e de lá para outros continentes, nos séculos seguintes.

Com o fim da cultura grega, na Europa, emergiu o Império Romano que impôs um tipo de censura, não ocorrendo muita novidade científica e, nesse período, podemos destacar, no século XIII, a introdução dos algarismos indo-arábicos que foram uma contribuição importante por nos permitir escrever qualquer número a partir deles, além de construções de algoritmos. No fim do Império Romano, destacamos a Reforma Protestante, um movimento reformista cristão do século XVI, liderado por Martinho Lutero, simbolizado pela publicação de suas 95 Teses, em 31 de outubro de 1517, na porta da Igreja do Castelo de Wittenberg. Esse movimento é uma reação à questão religiosa imposta pela Igreja católica durante todo período que se denominou de Idade Média e culminou com a Reforma Protestante. A crise da igreja católica também veio à tona por causa das descobertas científicas que foram se realizando e que punham em contraste o que a igreja católica estabelecia.

Em contrapartida, a Igreja católica criou as escolas jesuítas para agir, desde cedo, na formação dos cristãos, espalhando escolas jesuítas por toda Europa e também em outros continentes, como América do Sul, Central, entre outros. Assim, a descoberta de Gutemberg permitiu aos jesuítas a produção de material didático em escala, fato que permitiu que, pela primeira vez, o conhecimento pudesse ser trabalhado em escolas de forma mais democrática.

Mais do que isso, a produção em larga escala também permitiu ampla divulgação do conhecimento científico produzido até então. Essa disseminação do conhecimento permitiu um avanço significativo em vários campos do saber, pois viabilizou uma troca intensa de cartas e livros por toda Europa.

Uma nova revolução científica viria a ser realizada no século XVII com a descoberta das Leis de Newton e também do Cálculo diferencial e Integral. Com essas revoluções na Física e na Matemática, novas possibilidades foram surgiram e vieram a culminar com a Revolução Industrial, que marca a transição para novos processos de manufatura no período entre 1760 e algum momento entre 1820 e 1840.

Esse é um momento marcante e convém assinalarmos a estreita relação dele com o conhecimento científico, no sentido de que o conhecimento científico é o motor que promove as mudanças tecnológicas. A Revolução Industrial é uma prova disso. É necessário ingredientes a mais, ou seja, é necessário que haja uma consonância que permita que tecnologias subjacentes sejam desenvolvidas simultaneamente para dar suporte a outras.

A partir da Revolução Industrial, da revolução científica e da ampla divulgação científica na Europa, nos séculos seguintes, os países desenvolvidos avançaram muito belicamente, as ciências alcançaram um patamar nunca antes visto, pois, a partir de suas descobertas, novas tecnologias foram criadas. As tecnologias da comunicação e informação obtiveram avanços significativos a partir do conhecimento científico. Para exemplificar, podemos citar as equações de Maxwell. Hoje, os mais variados equipamentos que temos à disposição e que têm como princípio de funcionamento as ondas eletromagnéticas estão relacionados com as equações de James Clark Maxwell (1831-1879), o primeiro a prever a existência das ondas eletromagnéticas, mas sua comprovação teve que esperar trinta anos.

Assim, podemos dizer que tal descoberta sobre as ondas eletromagnéticas demonstrou a importância da pesquisa teórica para o desenvolvimento tecnológico. A partir disso, foram sendo construídos objetos tecnológicos com a finalidade de desenvolver as tecnologias de comunicação e informação e outras tecnologias. A partir da comprovação da existência de ondas, a ciência procurou formas de emití-las e também de captá-las. Dessa forma, houve uma evolução histórica desses aparatos, começando pelo código Morse e avançando para o telefone,

o rádio, a televisão, a internet. Gradativamente, as tecnologias foram sendo inovadas a tal ponto que uma foi substituindo a outra. Hoje em dia, o celular vem se desenvolvendo de tal modo que nele muitos outros objetos tecnológicos estão incluídos, como o rádio, o relógio, o calendário etc. Nesse sentido, ele se tornou um objeto tecnológico multifacetado e com diversas possibilidades, com acesso direto à internet e às redes sociais.

Nesse breve histórico tratado aqui, a cada tecnologia da comunicação e informação desenvolvida, a memória humana vai se ampliando. Assim, o que antes era história oral se torna história registrada e o registro acaba sendo um banco de dados que podemos consultar, desde que tenhamos acesso a esse material de forma física.

Com a internet, um estado interessante de coisas ocorre, a saber: a possibilidade de armazenar dados de várias formas e pelo fato de ter essa capacidade de armazenamento imensa, muitos estudiosos das tecnologias e da educação têm visto neste fato um fenômeno que transforma a educação tradicional mais obsoleta. De fato, encontramos nas redes de internet quase todos os assuntos e conteúdos escolares de todos os níveis de ensino. De certa forma, esse tipo de possibilidade traz atrativos novos ao escolar que tem a opção de estudar em qualquer horário e a partir de qualquer lugar que tenha acesso a rede de internet.

Para Castels⁵, quase todo o conhecimento científico pode ser encontrado nas redes, mas também encontramos nela pessoas desprovidas de conhecimentos divulgando seus vídeos e seus textos, ou seja, nas redes de internet, encontramos todo tipo de material. Levy⁶ acredita que uma nova camada seja estabelecida nas redes com o intuito de possibilitar ao usuário maior tranquilidade em suas pesquisas. De todo modo, argumentamos que, de fato, corroborando com ideia da obsolescência da educação, é necessário salientar que uma escola bem estruturada e com professores bem capacitados, do ponto de vista da didática, terá mais êxito na mediação pedagógica do conhecimento científico junto ao escolar. Como previsto por Vygotsky (1991), a mediação, realizada por alguém que tem mais experiência, é uma das possibilidades mais importantes para o ensino-aprendizagem.

Com a emergência do capitalismo financeiro, no século XX, depois do final da Segunda Guerra Mundial, bancos e empresas se uniram para obter maiores lucros. É nesse momento que surgiram as empresas multinacionais e transnacionais, e se fortaleceram as práticas monopolistas. Esse modelo, vigente até hoje, é baseado nas leis das instituições financeiras e dos grandes grupos empresariais, presentes no mundo todo. Há uma manipulação das ciências e das tecnologias. Na verdade, as tecnologias passam a ser o arauto da ciência e

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>

⁶ Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/pierre-levy-e-a-essencia-da-internet>

com a propaganda acirrada, imposta pela indústria cultural, as tecnologias passam a determinar um alto nível de fetiche sobre os consumidores, tornando-os consumidores assíduos de determinadas marcas.

O fetiche da mercadoria ou da tecnologia é um conceito derivado de Marx. Ele diz respeito ao fato de que a indústria cultural, com toda sua habilidade comercial, provoca no consumidor um desejo que o faz esquecer todo o processo de produção do objeto em si, incluindo a retirada da matéria prima e toda sua consequência ambiental, a exploração da mão de obra em toda sua mais valia, a chegada da matéria prima à indústria, novas consequências ambientais, a exploração da mão de obra, mais valia novamente, um processo que repete ciclos idênticos, até a chegada do produto tecnológico no mercado para seu consumo.

Para concluir essa parte, é importante ter um olhar crítico com relação ao uso das tecnologias de comunicação e informação e convém acrescentar que esse olhar deve ser destinado a qualquer tipo de tecnologia. Isso porque elas são produções e, muitas vezes, estão vinculadas a grandes capitais que têm como objetivo principal o lucro, não se importando com as consequências e, até mesmo, tendo consciência de que as consequências não são boas, mas, mesmo assim, elas são postas em prática, independente dos problemas que possam causar à coletividade.

Heidegger⁷ faz um estudo muito contundente sobre a questão das tecnologias relacionando-as com a metafísica da subjetividade humana. Para esse autor, a opção da humanidade a partir do racionalismo técnico, fundado no século XVII, iniciado antes por Descartes e outros filósofos que acreditavam num mundo matematizado, isto é, estabelece a ideia de um mundo que pode ser explicado pelas ciências exatas. Descartes, por exemplo, fundou sua filosofia moderna a partir do método de análise e síntese dos antigos geometras gregos e da adaptação deste método a outras áreas do conhecimento ao propor sua filosofia moderna que pretende, por conseguinte, explicar os fenômenos terrenos e, além disso, substituir a filosofia peripatética adotada pela igreja católica durante a Idade Média. A mudança proposta, portanto, era radical e colocava a Matemática no mais alto *status* de ciências.

Descartes, de fato, faz contribuições importantes às ciências e à filosofia, inclusive, com explicações inovadoras para muitos fenômenos, superando aquelas dadas pelo aristotelismo vigente. Além do mais, ele constrói novos métodos, realiza inovações importantes no campo da filosofia e cria uma nova simbologia matemática muito próxima da que temos

⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YZ_23284GNc&t=480s

hoje, contribuindo com a criação de áreas científicas importantes para o desenvolvimento de outras ciências, como é o caso da Geometria Analítica.

Embora Descartes seja um nome importante na tentativa de explicar o universo físico circundante a partir da Matemática e, como dissemos, ele realmente deu contribuições importantes, o passo fundamental mesmo foi dado pelo matemático Leibniz. Ressaltamos que os dois filósofos viveram um momento em que era comum a ideia de um universo mecânico, que poderia ser explicado com equações, como é o caso das órbitas dos planetas. O fato marcante relacionado a Leibniz e ao racionalismo técnico é a descoberta do teorema fundamental do cálculo, que viria contribuir decisivamente com a evolução científica dos séculos seguintes. A ciência que se desenvolveu, então, foi fundamental para a evolução tecnológica, tornando-se, portanto, seu arauto. Para Heidegger, vivemos um mundo onde o imperioso é a ciência, justamente pela possibilidade de realizar esse mundo, ou seja, a tecnologia realiza este mundo, portanto, por esse motivo, ela é o arauto da ciência. Assim, Heidegger afirma que este é o mundo onde o que impera é a metafísica da subjetividade, ou seja, o ponto de apoio para o conhecimento está no sujeito, nos objetos e nas relações que se estabelecem entre eles. Inicialmente, se supõe que sujeito é aquele que domina e que conhece o objeto, ou seja, o objeto é o manipulável e o sujeito é aquele que manipula, dentro de uma relação humanística. Mas no limite, tudo é manipulável, tudo que é posto para o sujeito é manipulável por ele e como está neste mundo, ele também é manipulável e, portanto, objeto e, assim, se transforma em objeto apropriado e tudo se banaliza e se torna coisa. Mas Heidegger aponta saídas, orienta-nos a mudar o foco de nosso olhar, inverter a nossa forma de interpretar os fatos, ouvindo o ser, revertendo a coisificação ou reificação do ser.

Em síntese, a questão do desenvolvimento tecnológico não pode ser analisada evitando seu desenvolvimento histórico e nem devemos deixar de olhar os aspectos sociais, políticos e econômicos envolvidos. Logo, o fenômeno da educação em geral não está despreendido desses aspectos, que devem ser levados em consideração quando da análise de dados relacionados.

Um fato importante que devemos mencionar está relacionado às tecnologias de comunicação e informação que foram desenvolvidas ao longo da história da humanidade, que são veículos de transmissão de conhecimento em suas diversas modalidades, como, por exemplo: *e-mail*, *whatsApp*, telefones móveis, internet, televisão, entre outros. O que gostaríamos de enfatizar é que essas tecnologias são meros veículos, não têm o poder de mediar processos cognitivos. Embora seja natural que alguns aprendam e outros não, na nossa concepção educativa baseada na teoria de Vygotsky (1991), a mediação pedagógica é algo imprescindível para que um sujeito se aproprie do conhecimento com a ajuda de outro mais

experiente, que pode atuar na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo e transformar o conhecimento do aluno para uma zona de desenvolvimento real e assim sucessivamente. O grande problema que colocamos aqui é de que modo poderíamos utilizar os principais marcos teóricos de Vygotsky (1991) e Davydov (1988) com as tecnologias de comunicação e informação?

4.2 UMA VISÃO PANORÂMICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nos últimos anos, pelos menos no período de 2004 até o ano de 2019, mudanças significativas ocorreram na estrutura da educação brasileira, principalmente nas redes federais de ensino, especificamente falando nas Universidades Federais e nos Institutos Federais. Essas duas redes de ensino ampliaram suas unidades em todo território nacional, incluindo investimento maciço nas condições de oferta, ou seja, o governo federal aumentou o número de vagas além de criar condições para manter os alunos nessas instituições. Os Institutos Federais ainda aumentaram suas possibilidades de ação e passaram a oferecer cursos de graduação em várias outras áreas, incluindo a área de licenciatura; desse modo, eles passaram, portanto, a partir de 2008, a integrar as instituições formadoras de professores. No referido período, também se estabeleceu o teto salarial mínimo para os professores do Ensino Fundamental. Por fim, cabe salientar, ainda, que os Institutos Federais passam a ter a possibilidade de oferecer curso de pós-graduação nas diversas áreas em que atuam. Por isso, esse período é considerado um momento no qual avançamos qualitativamente.

Uma situação diferente é observada na educação pública estadual, na qual assistimos, nos últimos anos, considerando o mesmo período citado acima, baixíssimo investimento, o que contribuiu para um estado desolador para os profissionais da área. A falta de investimento e o conseqüente agravante de não valorizar os profissionais em educação em Goiás, por exemplo, é marca da política adotada nos últimos anos. Constatamos facilmente uma quantidade de professores atuando em áreas diferentes daquela de sua formação e, além disso, muitos professores atuando na educação sem ter a formação completa. Para se ter uma ideia, nos últimos sete anos, no estado de Goiás, não houve nenhum concurso para preenchimento de vagas de professores, embora fosse urgente.

Silva (2014) investigou, em sua tese de doutorado, o processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem do programa denominado Pacto pela educação em Goiás. Em síntese, Silva (2014) notou forte influência dos organismos internacionais na organização e gestão da escola,

alterando a autonomia do professor nas propostas reformistas da educação. Tal processo é resultado da forte influência dos interesses das elites regionais e nacionais, que enfatizam um ensino mais empírico do que científico. O estudo verificou um ensino totalmente voltado para os testes nacionais para atender às expectativas desses organismos internacionais, alterando, inclusive, a metodologia do professor por estabelecer, no interior da escola, a política da meritocracia, concebida pelos professores como uma política de controle e punição. Com isso, segundo a autora, vemos um esvaziamento do protagonismo do professor, o que significa a retirada de sua autonomia, o que tem severas implicações na metodologia do professor.

Outro resultado, apontado pela pesquisadora, está relacionado ao estreitamento do currículo escolar e à regulação das decisões pedagógicas da escola. Tudo isso leva à padronização do ensino e sua subordinação às metas definidas em competências e habilidades, reduzindo o ensino a uma prática produtivista de conteúdos de modo irreflexivo para responder a testes padronizados, o que significa um empobrecimento na formação científica dos escolares e, conseqüentemente, o empobrecimento dos processos psíquicos dos alunos.

Embora a pesquisa de Silva (2014) seja local, pesquisadores como Libâneo (2012), Silva (2014), entre outros, têm apontado o avanço das políticas neoliberais na educação de países emergentes e países do terceiro mundo. Em contraste, enquanto no Brasil, como apontamos acima, embora avanços significativos tenham ocorrido nas redes federais de ensino, nas redes públicas, estaduais e municipais nem sempre encontramos os mesmos avanços; na verdade, encontramos muitos retrocessos e podemos dizer que não há uma política pública clara para a educação brasileira.

Neste cenário, a educação pública oferecida para os alunos é muito limitada, pois está subordinada aos interesses externos e aos grandes capitais que necessitam de uma mão de obra reprodutiva e alienada ao trabalho. Um ensino que Davydov (1988) chamou de empírico, ou seja, aquele que trabalha os objetos no seu nível externo e formal em detrimento de um ensino científico ou teórico, esse ensino deveria estar no centro dos objetivos da escola, pois somente a partir dele é que o escolar pode formar conceitos e, conseqüentemente, ações mentais capazes de resolver problemas. Como podemos facilmente constatar, esse tipo de política pública tem implicações decisivas no ensino-aprendizagem, como mostram os testes nacionais e internacionais, e que pode ser corroborado pela nossa experiência em sala de aula.

Com relação à formação de professores, também temos muitos problemas para resolver. Para se ter uma ideia, os professores formadores possuem as mais variadas concepções e filiações teóricas com relação à própria área de saber e também com relação às concepções de teorias de conhecimento e metodologias, ou seja, existe um sincretismo metodológico entre

os professores formadores de professores. Além do mais, existem divisões internas entre os formadores de professores de quase todas as áreas do conhecimento; por um lado, há aqueles que acreditam que simplesmente o domínio de conteúdo específico da área é suficiente para o ensino, conseqüentemente basta passar este conteúdo formalmente no quadro. Outros se importam com as questões de fundo teórico e metodologias relacionadas.

Esse sincretismo de concepções teóricas tem impacto certo na formação dos futuros professores e, portanto, no trabalho que desenvolvem na escola básica. Isso se constitui um dos problemas da didática e está presente nos cursos de formação de professores de todas as áreas. Diz respeito à questão das didáticas gerais e das didáticas específicas. Em algumas áreas, isso é mais complexo do que se imagina e realmente coloca a educação dos escolares numa situação de risco, uma vez que não se tem formas apropriadas de ensinar os escolares. Para deixar mais claro, notamos forte ênfase nas didáticas gerais nos cursos de pedagogia, nos quais os formadores enfatizam uma didática capaz de se aplicar em todas as áreas de saber. No entanto, convém ressaltar que na formação do pedagogo não há muita ênfase em disciplinas de ciências. Muitas vezes, o formador não tem formação básica na área de ensino de ciências. No campo da pedagogia, notamos que quem fica responsável pelo ensino de ciências e matemática, nas séries iniciais, não tem a didática específica bem trabalhada em sua formação, isso é um problema muito complexo que as escolas de formação de professores devem trabalhar. Algo invertido é encontrado no ensino de ciências, no ensino fundamental, constatamos que esses professores são desprovidos de uma didática específica, ou seja, na formação desses professores é dada pouca ênfase à didática das ciências (matemática, física, química) (LIBÂNEO, 2008).

Nos cursos de formação de professor, é também muito comum um professor formador de educação lecionar a disciplina de didática para alunos de educação física e de outras áreas. Muitos desses professores, por não terem a ciência específica apropriada, por exemplo, não dominar a essência da educação física, pouco podem fazer para integrar os dois saberes de didática e de educação física. Seria conveniente que professores de educação física se qualificassem no campo da didática com a finalidade de fazer essa integração e, conseqüentemente, melhorar a formação do professor de educação física. Esses problemas assinalados estão relacionados à formação do professor em geral e presentes na maioria das Instituições brasileiras que têm cursos de formação de professores presenciais.

CAPÍTULO V

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS

5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO

Hoje, embora não exista dúvida da importância do papel da educação na formação do homem, a educação brasileira sofre duros golpes e, além do mais, o ensino a distância emerge com muita ênfase, principalmente nas áreas de formação de professor. Assim, de certa forma, os iletrados acreditam neste tipo de educação, o ensino a distância, dominada por grandes capitais, num momento em que a própria educação presencial e a formação de professores ainda passam por problemas enormes, esse é o caminho mais fácil, mas não o melhor. Em tempos de desprezo pelo conhecimento, há uma proliferação de Instituições que direcionam suas atividades nesta direção.

Sancho (2006) estudou a relação das tecnologias com a educação profundamente e nos alerta para fatos que ocorrem agora e que já ocorreram em outras épocas na história das tecnologias e educação. Para essa autora, a introdução de elementos tão suaves na escola como as tecnologias de informação e comunicação, assim como a internet, nos mostra o quão rígida é a estrutura escolar e que, talvez, o ganho que tiramos disso está relacionado à reflexão de como muitas coisas foram enfocadas na escola e que o modo usual de se fazer educação foi se consolidando como ideal, tornando-se uma estrutura difícil de transpor.

Assim, as tecnologias da informação e comunicação nos permitem problematizar sobre essa estrutura rígida que é a escola e sobre as concepções de ensino-aprendizagem profundamente enraizadas na comunidade escolar, incluindo aí alunos, professores, coordenadores, diretores e pais de alunos. Como já salientado neste trabalho, embora as tecnologias tenham êxitos em diversos lugares e espaços, na educação, temos um estado diferente com relação a essa questão. Claro, como salienta Castels⁸, a escola é, foi e sempre será um lugar de fortes tensões, uma vez que, por ela, passa a questão da formação para o mercado de trabalho, portanto, há interesses fortes de diversos organismos unilaterais (SILVA, 2014).

Assim, é necessário que os agentes escolares repensem suas concepções de ensino-aprendizagem e também de gestão, ou seja, pensar sobre: como se aprende e como se ensina os

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>

jovens de hoje em dia, qual o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem no nível micro e macro escolar, as concepções sobre currículo escolar e os espaços educativos e a gestão escolar, entre outros fatores.

Não podemos negar o quanto é transformador o fenômeno das tecnologias em diversos contextos do conhecimento humano. Sancho (2006) salienta e elege três categorias importantes nas quais as tecnologias foram e são influentes, pois alteraram as formas, a saber: a estrutura de interesse social e individual, a dinâmica de apropriação de signos, um importante conceito de Vygotsky (1996) e, por fim, modificam a natureza das comunidades. Discorreremos sobre essas categorias abaixo de modo a ressaltar cada uma.

As tecnologias alteram o interesse das coisas, isso é, de fato, importante, pois trazem à tona considerações sobre o que é importante, o que é prioritário e o que é obsoleto. Por exemplo, na educação isso é visível, embora não tenhamos conseguido ainda transformar a educação e também traz novas considerações com relação às redes de poder.

Com relação à segunda categoria, quando o homem descobriu que pode criar tecnologias para auxiliá-lo nas atividades do dia a dia, ele passou a ter a possibilidade de uma modelagem recíproca, o que lhe possibilitou uma reestruturação de suas funções mentais superiores, seja na ampliação de sua memória, seja pela possibilidade de criação que essa triangulação permitiu. Portanto, saindo do âmbito biológico do sistema nervoso central, isto quer dizer que agora o conhecimento humano tem novas possibilidades de ação e armazenamento de conhecimentos. Esse processo, que continuou com o processo de escrita, numeração, etc. permitiu incorporar estímulos artificiais ou autogerados que chamamos de signos (VYGOTSKY, 1979). As novas tecnologias não só ampliaram nosso repertório de signos, como também sistemas de armazenamento, gestão e acesso à informação, gerando um conhecimento sem precedentes.

Na terceira categoria, temos que as tecnologias modificam o foco de nosso interesse; por exemplo, hoje o foco de interesse da maioria dos jovens é o ciberespaço, os ambientes virtuais de comunicação, as redes sociais por meio das quais podemos interagir de certa forma sem que seja necessário saímos de casa. Sendo assim, não há como negar que jamais esqueceremos esse nível de desenvolvimento e, conseqüentemente, as tecnologias digitais e todas as outras. Elas transformam o mundo e é inevitável pensar nelas no âmbito da educação em geral. Embora, como já salientado, muitas vezes, as combinações entre o uso das tecnologias e as práticas políticas dominantes nem sempre trazem aspectos positivos à educação.

Temos uma educação mergulhada num estado de coisas que não se diferencia dos outros sistemas sociais, no que se refere à influência das tecnologias de informação e

comunicação. Sancho (2006) salienta que o contexto político e econômico foi também afetado pelas tecnologias de informação e comunicação. Os grupos sociais jovens estão descobrindo diversas linguagens em seus ambientes virtuais e lutam para se apropriar de linguagens novas de áudio visuais, textuais e de imagens. Assim, tudo vai muito rápido e num processo muito fascinante de interação, num ritmo muito mais acelerado que a escola e toda a sua estrutura.

Para Sancho (2006), temos como indicativo da dificuldade de incorporação de tecnologias de informação e comunicação nas escolas, entre outros fatores, o fato de que a nossa escola age colocando o professor no centro do processo. Muitas vezes, na estrutura rígida da escola, é muito comum que professores com vontade de inovar se sintam aprisionados pelas formas de gestão. Algumas correntes condutivistas e neocondutivistas do ensino viram o computador como uma máquina de ensinar, um sistema especializado ou um tutor por excelência, e existe uma importante atividade no âmbito da criação e do desenvolvimento de programas de ensino feitos em computador. As visões cognitivas da aprendizagem e do ensino, que transformam o computador em metáfora explicativa do cérebro humano, o veem como ferramenta que transforma o que toca.

Para quem considera que o problema da aprendizagem reside na expressividade e na diversificação dos códigos utilizados para representar a informação nos meios de ensino, a facilidade de integrar textos, gráficos e linguagem audiovisual e pictórica, proporcionada pelos sistemas multimídias, tem a resposta para os problemas de motivação e rendimento dos alunos. No entanto, quem considera que a aprendizagem se baseia na troca e na cooperação, no enfrentamento de riscos, na elaboração de hipóteses, no contraste, na argumentação, no reconhecimento do outro e na aceitação da diversidade, vê nos sistemas informáticos, na navegação pela informação e na ampliação da comunicação com pessoas e instituição geograficamente distantes a resposta às limitações do espaço escolar.

O que mostra essa facilidade de adaptação das tecnologias de informação e comunicação às diferentes perspectivas de ensino e aprendizagem é que, em si mesmas, não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico. Assim, professores e especialistas em educação tendem a adaptá-las às suas próprias crenças sobre como acontece a aprendizagem (SANCHO, 2006).

Segundo Sancho (2006), o desafio é que os profissionais de educação mudem de imediato a forma de conceber e praticar o ensino ao descobrir uma nova ferramenta. Como mostra a história da educação, a administração e os professores customizam meios e técnicas, adaptando-as à sua própria forma de entender o ensino, em vez de questionar suas crenças,

muitas vezes implícitas e pouco refletidas, e tentar implantar outras formas de experiência docente.

As tecnologias de informação e comunicação são, muitas vezes, utilizadas para reforçar as crenças existentes sobre os ambientes em que ensinar é explicar, aprender é escutar e o conhecimento é o que contém os livros textos. Acreditamos que na educação tecnológica temos que ter uma atividade investigativa, pois, como em Marx⁹, a essência humana está na sua relação com a natureza, sendo o homem o único ser vivo capaz de retirar da natureza elementos para sua sobrevivência e, ao mesmo tempo, transformá-la. Para realizar isso, o homem criou e cria artefatos que chamamos de tecnologia. Assim, o movimento contínuo do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto é o que permite ao homem depurar seu conhecimento. A partir disso, do sincretismo que há no mundo físico, é possível organizá-lo de modo a perceber leis científicas que vão se transformando ao longo da história da humanidade. Isso para Marx é a essência humana, que ele denominou de práxis, pensando a teoria e a prática como unidades que se transformam por esse movimento.

No centro das ações humanas, Marx coloca a atividade. É na atividade que o homem se transforma. Assim, é necessário que, na atividade educacional, no ato de ensinar, de usar a tecnologia, se coloque a atividade planejada para que se possa realizar o movimento do abstrato ao concreto.

Do ponto de vista da formação humana, no caso de formação de professor de educação física, é importante enfatizar esse modo de apropriação de conhecimento que Marx chamou de práxis. Na prática, realizamos o movimento do abstrato ao concreto que significa uma possibilidade de apropriação do conhecimento científico, permitindo que o professor, no planejamento de sua disciplina, ponha o aluno em atividade de modo a ter contato direto com o objeto e com as ações planejadas para que ele se aproprie do objeto de conhecimento.

Esse marco teórico marxiano está presente também na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2010). Segundo o autor, a atividade precede o desenvolvimento e isso coloca a organização do ensino-aprendizagem no centro do planejamento educacional, pois a atividade é a única possibilidade de apropriação do objeto científico em sua totalidade. Na organização da atividade de ensino, é necessária uma busca das razões históricas da determinação do objeto científico. Davydov chama isso de movimento lógico e histórico do objeto. O fato importante nessa observação é que, com esse movimento lógico e histórico, existe a possibilidade de percorrer o caminho histórico que o cientista de alguma área percorreu para determinar aquele

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2WndNoqRiq8&t=45s>

objeto de conhecimento. Assim, o método deriva do conteúdo, em aula, o professor deve procurar estabelecer isso com a finalidade de o aluno se apropriar da essência do conteúdo científico, observando as demais interligações conceituais, uma vez que o conceito nunca é isolado e é algo que se desenvolve dinamicamente, em processo histórico.

Davydov (1988), um precursor e discípulo da teoria de Vygotsky, elabora a teoria do ensino desenvolvimental e organiza e sintetiza uma proposta direcionando a atividade para o que chamou de experimento didático formativo.

A tarefa de estudo que o professor apresenta aos escolares exige deles: 1) a análise do material factual a fim de descobrir nele alguma relação geral que apresente uma conexão regular com as diversas manifestações deste material, ou seja, a construção de uma abstração substantiva e de uma generalização substantiva; 2) a dedução, baseada na abstração e na generalização, das relações particulares do material dado e sua síntese em um sistema unificado dessas relações, ou seja, a construção de seu “núcleo” deste material e do objeto mental concreto; 3) o domínio, neste processo, da análise e síntese, do procedimento geral (“modo geral”) de construção do objeto estudado. (DAVYDOV, 1988, p. 26)

Davidov (1988, p. 181, apud LIBÂNEO, 2018) indica as ações de estudo a serem planejadas pelo professor:

Repetidas vezes afirmamos que a tarefa de estudo é resolvida pelos escolares mediante o cumprimento de determinadas ações, que passamos a enumerar: transformação dos dados da tarefa a fim de por em evidência a relação universal do objeto estudado; modelação da relação diferenciada em forma objetual, gráfica ou por meio de letras; transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”; construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; Controle sobre o cumprimento das ações anteriores; Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada.

Com relação ao uso de tecnologias na educação científica, como apontamos no início deste texto, é muito comum o uso instrumental e determinístico destas. Muitas das tecnologias da informação e comunicação são usadas de forma desarticulada com teorias do conhecimento. Assim, pensar as tecnologias na educação exige pensar como realizar a integração entre tecnologias e educação, neste caso, educação física. Seria, portanto, importante investigar de que forma poderia se fazer a mediação pedagógica, um importante conceito de Vygotsky, entre educação, conhecimento científico (educação física) e tecnologias. Como se organizaria o ensino, por exemplo, na perspectiva do ensino a distância, numa perspectiva desenvolvimental? Ou de que forma se poderia obter vantagens com essas tecnologias para que se potencialize o ensino científico? São questões importantes a se pensar.

O que se tem visto, na atualidade, é o avanço das propostas de cursos fundamentais na modalidade do ensino a distância, ou seja, o conhecimento é disseminado via tecnologias da informação e comunicação, sem qualquer planejamento científico, prevalecendo os modos empíricos de educar. Costa (2018) investigou a questão da didática na formação do pedagogo, em cursos de formação de professores a distância, e concluiu que a mediação realizada via tutores é insuficiente para formar ações mentais no escolar, no campo do trabalho, na prática do sujeito; o autor identificou que o professor não consegue realizar a mediação do conhecimento a contento, reduzindo sua prática a forma usual de educação, que Davydov (1988) chamou de empírico, não conseguindo formar, no aluno, ações mentais que o capacitariam a resolver problemas e entender a realidade circundante por meio de uma leitura crítica.

Na direção de análise do projeto pedagógico do curso da ESEFFEGO e para análise do questionário direcionado aos docentes do curso de licenciatura, elegemos como categorias de análise: mediação, conhecimento empírico, conhecimento teórico e o uso instrumental das tecnologias na formação do professor. As três primeiras são categorias do ensino desenvolvimental e a última é uma categoria presente em Peixoto (2012).

A estratégia básica é fazer leituras aprofundadas do documento orientador das ações dos professores no interior do curso de formação de professores de educação física. Nessa dinâmica, enfatizamos observar a importância e a forma dada às tecnologias no ementário das disciplinas e na fundamentação teórica do PPC; também, nesse sentido, a importância dada à questão da mediação pedagógica e a relevância do conhecimento empírico e científico.

Com relação aos questionários, as categorias citadas foram implementadas implicitamente nas diversas questões, de modo que os professores, ao respondê-las, permitissem que captássemos suas concepções sobre sua consciência do PPC e sobre as categorias que foram escolhidas como básicas. Acreditamos que esse olhar é suficiente para obtermos um conhecimento sobre a formação do professor de educação física da ESEFFEGO e, portanto, contribuir com o debate acadêmico sobre o tema de formação de professores.

5.2 TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEFFEGO

A palavra tecnologias aparece no PPC em seis momentos distintos. Primeiramente nos objetivos do projeto PIBID; neste item, sua citação tem como objetivo “Proporcionar aos bolsistas oportunidades de criar e experimentar metodologias, tecnologias e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015, p. 59).

A palavra tecnologia, aqui, é utilizada num sentido muito amplo, não existindo nenhum informativo adicional sobre que objetos poderiam ser criados e quais tecnologias são experimentadas no projeto. Também não esclarece que práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar são essas e em nenhum momento, no documento, é encontrada explicação adicional sobre isso. Cabe ressaltar que, segundo Cysneiros (1999), as chamadas inovações tecnológicas representam práticas em que o professor apenas muda a forma de comunicação dos conteúdos, mas nenhuma alteração com relação à metodologia inovadora é integrada.

Ainda no projeto PIBID, há um segundo momento que aparece a palavra tecnologias. Além dos objetivos matriciais expressos no PIBID e dos princípios orientadores deste subprojeto já supracitados, o plano de trabalho da área de Educação Física possui os seguintes objetivos: Construir materiais didático-pedagógicos através da inserção das tecnologias da informação e comunicação a fim de possibilitar avanços significativos na prática pedagógica em educação física (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015, p. 67). Do mesmo modo como apontado anteriormente, não há nenhuma alusão a que materiais didáticos serão construídos no projeto, nenhuma orientação teórica é dada sobre essa construção de materiais e como isso tem impacto na prática docente.

O terceiro e quarto momento em que aparece a palavra tecnologia é no título da disciplina do Núcleo Comum: Linguagem, Tecnologias e Produção Textual, uma disciplina de quatro créditos, cuja ementa é: Linguagem, processos comunicativos, formas e tecnologias. Práticas de leitura e interpretação de textos. Tipos e gêneros textuais. Produção de textos: planejamento, estrutura (microestrutura – coesão e macroestrutura – coerência) e construção (clareza, concisão, progressão) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015, p. 67). Sobre formas e tecnologias, nada mais é dito no texto, apenas na sequência é apresentada a bibliografia da disciplina, onde não encontramos nenhuma referência destinada a tecnologias.

O quinto momento que a palavra aparece é no Núcleo de Acessibilidade Aprender Sem Limites (NAASLU), no item: informar a comunidade universitária a respeito do uso de tecnologias assistivas e equipamentos especializados indicados às deficiências (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015, p. 131). Aqui, também não temos

nenhuma ideia adicional sobre que tecnologias assistivas estão disponíveis à comunidade e nem sobre qual tipo de trabalho é desenvolvido.

Por fim, o sexto momento, está na parte que descreve a biblioteca, a saber: “Às Bibliotecas está reservado o papel de repensar suas atividades e funções, adaptando-se aos novos modelos organizacionais e extraindo das tecnologias disponíveis o substrato para melhoria na prestação de serviços e na utilização eficaz de informações” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2015, p. 134). Provavelmente, neste item, a referência diz respeito a formas de divulgação e acesso às bibliotecas digitais que, ultimamente, têm tomado forma em múltiplas plataformas das universidades. Também não é dada nenhuma informação adicional sobre as formas de acesso e até mesmo endereço de *link* de acesso no PPC.

Do modo como está mencionada, no PPC do curso de educação física da ESEFFEGO, a questão do uso de tecnologias não se esclarece, ou se aceitamos apenas o que está ali como provável articulação entre tecnologias e educação, então, a conclusão que chegamos é de que, de fato, essa articulação não é adequada ou não se pode concluir nada a respeito da questão. Ela pode ter sido apresentada apenas como pretexto e não faz parte do contexto educacional da formação do professor de educação física.

Dessa maneira, para concluir a pesquisa, achamos necessário entrevistar os professores. Criamos, então, um questionário (Apêndice 2) com a finalidade de aprofundar a questão. Foram obtidos os contatos de *e-mail* e WhatsApp dos professores do curso de licenciatura em educação física da ESEFFEGO e o questionário foi enviado para que eles pudessem responder. Obtivemos a resposta de três professores dos quais não divulgaremos a identidade. Achamos que o número é suficiente para obtermos uma radiografia da integração entre tecnologias e formação do professor de educação física.

O questionário se constitui de perguntas que procuravam compreender a formação, o tempo de dedicação ao curso, se em sua formação inicial e continuada foi contemplada formação que permitisse compreender a questão das tecnologias e educação física, as matrizes epistemológicas apropriadas, ao longo de sua carreira formativa e profissional, as principais abordagens teóricas que acha importante e que se apropriou durante sua formação e na sua prática, que integra na sua atuação enquanto professor formador de professores de Educação Física, a articulação entre tecnologias, teorias de conhecimento e educação física, se o curso de educação física da ESEFFEGO possui laboratórios de informática atualizados e modernos, se trabalha as tecnologias assistivas na formação do professor de educação física, se as tecnologias são abordadas adequadamente no Projeto Político Pedagógico do Curso do curso de educação física da ESEFFEGO.

A seguir, sintetizamos as respostas dadas pelos docentes na Tabela 1

Tabela 1 – Respostas ao questionário fornecidas pelos docentes participantes da pesquisa

	Professor 1	Professor 2	Professor 3
1. Formação acadêmica	ciências	educação	Educação física
2. Formação de seu mais alto grau	mestre	doutor	mestre
3. Anos trabalha no curso	8 anos	12 anos	27 anos
4. Professor efetivo	não	sim	sim
5. Estudou as tecnologias em sua articulação com a educação ou educação física	sim	sim	não
6. Por conta própria ou por conta da sua Instituição	Conta própria	Conta própria	Básicas
7. Sua compreensão sobre como integrar tecnologias na educação física	As tecnologias virtuais são importantes desenvolvimento das aulas e auxiliam na compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Utilizo durante as aulas a internet, data show, notebook, programas (software), e-mail, <i>whatsapp</i> , plataformas virtuais da UEG: PEGASUS, ATHENA E PHOENIX. Ainda os buscadores virtuais como <i>scielo</i> , biblioteca virtual da USP, Unicamp; Google acadêmico, plataforma Brasil (Capes).	Penso que a inserção de tecnologias na EF pode se dar de diferentes modos. Podemos usá-la como arquivos de dados (p.ex. de avaliações físicas, antropométricas, anamneses, dados pessoais, etc.); na utilização de programas específicos (programas de avaliação postural, avaliação fisiológica, neuromuscular, eletromiografias, trocas de gases pulmonares etc); podem ser usados na prescrição de exercícios sob adoção de parâmetros literários, proporcionando controle da periodicidade, da sobrecarga, volume, intensidade, frequência etc. Especialmente, as	Materialismo histórico dialético

	Professor 1	Professor 2	Professor 3
		<p>tecnologias são essenciais para o universo dos pesquisadores e Iniciação Científica, pois dão condições de acesso a diversas plataformas de pesquisa e interação com a produção de estudos que são desenvolvidos em todo mundo.</p> <p>Quanto ao uso de tecnologias em sala de aula, estamos restritos as limitações das condições estruturais e de instalações e equipamentos das IES, onde basicamente fazemos uso de equipamentos pessoais (do próprio professor), tais como: dinamômetros, goniômetros, adipômetros, metronome, lactímetro relógio com GPS e frequencímetro, notebook, Data Show e internet. Temos usado estes equipamentos em nível de demonstração para os alunos.</p>	
8. As matrizes epistemológicas você se apropriou ao longo de sua carreira formativa e profissional	Positivismo, Fenomenologia e o Materialismo Histórico-dialético.	No processo formativo tive a oportunidade de transitar nas diversas epistemes (positivismo, fenomenologia, sistêmica e materialismo histórico-dialético)	Abordagem crítico superadora
9. Abordagens teóricas que acha importante e que se apropriou durante sua formação e na sua prática, que integra na sua	Teoria Histórico-cultural (Vigotski), Teoria Crítico Superadora, Teoria dialético dentro do materialismo histórico dialético) Psicomotricidade, Teoria Sócio Interacionista (Piaget)	Na condição de professor de Metodologia de Ensino de Educação Física ensejo que o professor deve no seu processo formativo ter contato com as diversas abordagens, haja vista a condição de desenvolvimento	Não respondeu

	Professor 1		Professor 2	Professor 3
atuação enquanto professor formador de professores de Educação Física	Tecnicismo, Desenvolvimentista (Behaviorismo) (dentro do positivismo)	Teoria do	de uma cultura que o possibilite formar conceitos genuínos para atuar na melhoria da condição de vida das pessoas. Considerando que a maioria das pessoas representam os “pobres” sou afeto em minhas aulas as pedagogias de cunho progressistas como um caminho que privilegia uma maior justiça social e desenvolvimento do ser humano emancipado e crítico em relação à realidade.	
10. Explicar suscintamente como poderia se dar a articulação entre tecnologias, teorias de conhecimento e educação física	A utilização das tecnologias na exposição de conteúdos, também o uso de tecnologias em pesquisas bibliográficas (buscadores virtuais da internet), no envio de material didático ou de pesquisa aos estudantes, teleconferências, cine-debates e etc.		No plano macro: os governos devem entender a educação como única forma para o desenvolvimento de um processo civilizatório e humanizado (antibarbárie). A partir desse conceito, medidas devem ser tomadas em nível de políticas públicas para dar a centralidade à apropriação do conhecimento cultural e histórico produzido pela humanidade (socialmente). Ou seja, será preciso mudar o ‘olhar’ sobre qual deve ser a educação para os brasileiros de forma indistinta. No plano meso: os recursos devem chegar às instâncias que planejam a educação em função da ideologia de governo. Desta forma, devem ser revistos os conceitos de ensino, pesquisa e extensão que, conforme o nosso próprio sistema de avaliação nacional demonstra que temos	Não há como, devido a crise estabelecida no interior do curso.

	Professor 1	Professor 2	Professor 3
		aprendido mal e que, portanto, ensinamos mal.	
		No plano micro: será necessário criar a ‘cultura da mudança’ e não ‘a mudança da cultura’, pois como se sabe isso leva tempo, trabalho científico persistente e metódico. Logo, por meio da valorização profissional e transformação da estrutura de educação em sistema de educação poderemos ter um ensino eficiente, a exemplos do que acontece em vários países europeus e asiáticos. Em síntese, entendemos que o anacronismo da EFi representa uma consequência de um modo de pensar e fazer a educação e que obstrui a contemporização de várias áreas do saber.	
11. O curso de educação física da ESEFEGO possui laboratórios de informática atualizados e modernos	não	não	não
12. O curso trabalha as tecnologias assistivas na formação do professor de educação física	não	não	não
13. As tecnologias são abordadas adequadamente no Projeto Político Pedagógico do	não	não	sim

	Professor 1	Professor 2	Professor 3
Curso do curso de educação física da ESEFEGO			

Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos ver na Tabela 1, os três professores entrevistados possuem muita experiência profissional, sendo que dois deles são efetivos ou concursados. São qualificados, sendo dois mestres e um doutor. Com relação à qualificação para trabalhar com tecnologias na educação física, compreendemos que os três professores não obtiveram essa formação no curso inicial, e todos procuraram se capacitar por conta própria, sem ajuda da Instituição em que trabalham.

Com relação à compreensão sobre como integrar tecnologias na educação física, o professor 1 aponta um uso instrumental da mesma, referindo-se a plataformas digitais e *softwares* em suas atividades, não dizendo claramente como integrar as tecnologias no ensino-aprendizagem da educação física. Com relação a este item, o professor 2 se mostrou com um arsenal teórico excelente, mostrando possibilidades de integração das tecnologias na educação física, chamando a atenção para o fato de que as condições de ofertas da instituição em questão não são boas e isso atrapalha o desenvolvimento de um trabalho eficaz na sala de aula. O professor 3, respondeu a questão, mas sua resposta não se relaciona com a pergunta e acreditamos que ele pode ter confundido a pergunta.

Sobre as matrizes epistemológicas apropriadas, ao longo de sua carreira formativa e profissional, os professores 1 e 2 afirmaram que se apropriaram do positivismo, da fenomenologia, sistêmica e do materialismo histórico-dialético. Isso é muito interessante, pois mostra a riqueza intelectual desses professores e, portanto, são fatores enriquecedores de suas aulas. Com relação a este item, o professor 3 diz ter se apropriado da teoria crítica superadora, mostrando certa limitação com relação à formação teórica, mesmo tendo muita experiência enquanto professor de educação física da ESEFFEGO.

Com relação à articulação entre tecnologias, teorias de conhecimento e educação física, o professor 1 diz utilizar as tecnologias na exposição de conteúdos, também o uso de tecnologias em pesquisas bibliográficas (buscadores virtuais da internet), no envio de material didático ou de pesquisa aos estudantes, teleconferências, cine-debates etc. De certa forma, é notório que a integração que o professor 1 faz das tecnologias é apenas instrumental, não a utilizando na mediação pedagógica e também não menciona como elas se articulam de um

ponto de vista teórico, mostrando que a questão não é importante e que não faz parte de sua prática enquanto professor de educação física da ESEFFEGO.

Ainda com relação a este item, o professor 2 é mais contundente, oferecendo uma resposta ampla com relação ao item relacionando à temática com as políticas de formação de professores, nos informando que a política deve entender a educação como única forma para o desenvolvimento de um processo civilizatório e humanizado (antibarbárie). Continua nos informando que as medidas devem ser tomadas em nível de políticas públicas para dar centralidade à apropriação do conhecimento cultural e histórico produzido pela humanidade (socialmente). Assim, os recursos devem chegar às instâncias que planejam a educação em função da ideologia de governo. Desta forma, devem ser revistos os conceitos de ensino, pesquisa e extensão que, conforme o nosso próprio sistema de avaliação nacional demonstra, temos aprendido mal e que, portanto, ensinamos mal.

Será necessário criar a “cultura da mudança” e não “a mudança da cultura”, pois, como se sabe, isso leva tempo, trabalho científico persistente e metódico. Logo, por meio da valorização profissional e da transformação da estrutura de educação em sistema de educação, poderemos ter um ensino eficiente, a exemplo do que acontece em vários países europeus e asiáticos. Em síntese, entendemos que o anacronismo da EFi representa uma consequência de um modo de pensar e fazer a educação e que obstrui a contemporização de várias áreas do saber.

Embora o professor 2 nos dê uma resposta ampla e significativa, ele não responde propriamente a pergunta da pesquisa, sendo evasivo com relação ao modo de integrar tecnologias, teoria do conhecimento e educação física. Entendemos que, em seu discurso, está implícito que se o professor tiver uma excelente formação, ele terá condições intelectuais para responder às demandas que a escola moderna possui; portanto, ele será capaz de fazer essa articulação de forma competente. Já o professor 3 é categórico ao afirmar que a Instituição não oferece nenhuma condição de realizar qualquer trabalho nesta direção.

Com relação à pergunta se o curso de educação física da ESEFFEGO possui laboratórios de informática atualizados e modernos, todos os professores são categóricos ao afirmar que o curso não possui laboratório de informática. Com relação à indagação se o curso trabalha as tecnologias assistivas na formação do professor de educação física, todos os professores são categóricos em dizer que não, fato bastante grave para um curso que deve ter essa bandeira da inclusão como algo necessário à formação do professor de educação física.

Com relação à questão sobre se as tecnologias são abordadas adequadamente no Projeto Político Pedagógico do Curso do curso de educação física da ESEFFEGO, os professores 1 e 2 são categóricos ao dizer que não, enquanto o professor 3 diz que sim. Na

verdade, o professor 3 mostra desconhecimento do teor do PPC com relação a este item, pois, como salientamos mais acima, o PPC do curso apenas menciona superficialmente a palavra tecnologias.

De acordo com nossas análises, somos levados a concluir que com relação à articulação entre tecnologia e educação, há um imenso vácuo entre esses dois polos, embora devamos admitir o desprezo determinado pelo estado de Goiás as suas instituições de ensino.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações finais apontam que o curso de educação física da ESEFFEGO não está preparado do ponto de vista das condições de oferta com relação às tecnologias e também com relação à valorização de professores para a realização de uma formação de professores adequada. Nossa análise, dentro da nossa possibilidade de pesquisa e da coleta de dados, revela que o PPC do curso é um documento obsoleto, que não corresponde à realidade vivenciada pelo professor em sua atuação diária.

Como salientado nas páginas anteriores, o PPC do curso não menciona de forma clara o papel das tecnologias na formação do professor de educação física. Cita a palavra tecnologia, apenas seis vezes, mas sem atribuir conceito teórico ao termo, ao contrário, mencionam a palavra de forma superficial, não sendo possível apontar de que forma o professor se orienta por meio desse documento no seu dia a dia.

Na prática, por meio do questionário destinado aos professores, notamos esse estado desolador com relação às condições de oferta das tecnologias e sua articulação com a formação do professor educação física. Segundo as respostas dos três professores entrevistados, o curso de educação física da ESEFFEGO não possui laboratório de informática. Esse fato é comum nos cursos superiores da UEG e também nas escolas estaduais de Goiás. Donde concluímos total desprezo do poder público com relação a essa área importante da educação, com nenhuma política pública voltada ao tema.

Com essa defasagem nas condições de oferta, notamos que não é diferente com relação às concepções dos professores, uma vez que dois dos três professores têm uma visão instrumental sobre a articulação entre tecnologias e educação física. É notório na fala do professor 3 que ele só usa o básico, o que nos leva a compreender que faz uso de *data show* e *power point*, uma vez que a escola não possui laboratório de informática para ministrar suas aulas.

Um fato, notório e desolador, que aparece na fala de todos os sujeitos da pesquisa é a afirmação de que o uso de tecnologias na formação do professor de educação física fica sob a responsabilidade do próprio estudante, ou seja, nas entrelinhas, entendemos que o professor deve providenciar e organizar os seus próprios meios de utilização de tecnologias na educação física.

Um dado relevante que nos chama a atenção diz respeito às concepções teóricas do grupo dos três professores. Entre as quais, podemos citar o professor 1: Positivismo, Fenomenologia e o Materialismo Histórico-dialético; o professor 2: positivismo, fenomenologia, sistêmica e materialismo histórico-dialético; e o professor 3 a Abordagem crítico superadora. Além dessas afirmativas, extraídas da fala dos professores, no PPC do curso encontramos referência que o seu princípio orientativo é o materialismo histórico e dialético. Esta corrente filosófica tem como princípio básico investigar a realidade como unidade, ou seja, enxergar a realidade como um todo, analisando as forças que atuam por meio de uma análise histórica, procurando notar as nuances que determinam a realidade, analisando as forças que atuam sobre o fenômeno. Sobre isso, somos levados ao entendimento que a atuação na formação do professor é dicotômica, revelando claramente distorções na formação do professor de educação física, uma vez que há uma distância imensa entre a pretensão teórica e prática, o que fere um dos princípios básicos da teoria marxista, a saber, a práxis. É nela que o conhecimento se encontra com a realidade e se transforma, por meio do movimento do abstrato ao concreto e que, na realidade, vai se desvelando e, com isso, se transforma por meio das ações dos sujeitos. Nessa direção, concluímos que a formação do professor de educação física está longe de ser ideal devido às deficiências das condições de oferta do curso, neste caso aqui, foram analisadas as condições de oferta relacionadas às tecnologias e sua articulação com educação física.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Conhecimento oficial** – a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

BASSALOBRE, Janete Netto. **Educ. rev.** Belo Horizonte, v.29, n.1. Mar. 2013.

BERNARD, M. **De quoi parle ce livre?** Elaboration d'un thesaurus pour l'indexation thématiques d'oeuvres littéraires. Paris: Champion, 1994.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Espírito Santo, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: 140 <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>.

BRASIL. **Lei 4024/61**. Diretrizes e bases da educação nacional, 1961.

BRASIL, **Lei 5.540/68** que determina modificações na LDB 4024/61 nas questões do ensino superior.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer 894/69**. Brasília, 1969.

BRASIL. **Resolução 03/87**. Brasília, 1987a.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer 215/87**. Brasília, 1987b.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução 01 e 02/2002**. 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução 07/04**. Brasília, 2004a.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer 058/04**. 2004b.

BRASIL. **Lei n. 10.172/01**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001a.

BRASIL. **Parecer 09/01**. Conselho Federal de Educação. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba, 2001b.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORDEIRO, D. **Ciência, pesquisa e trabalho científico**. 2ª ed. Goiânia: Graf set, 2001.

CORRÊA, J. T.; TAUCHEN, G. Formação docente em educação física escolar. **REDSIS**. Revista Didática Sistêmica, Rio Grande/RS, 2015. ISSN 1809-3108

COSMO, J. A formação do professor de educação física na perspectiva da inclusão: um estudo em anais do conbrace/conice. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 36, p. 859-876, 2014.

COSTA, Sanmia Shunn de Oliveira Jesus. **Formação de professores na educação a distância: um estudo sobre a modalidade**. 2018. 198 fl. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de formação de professores e humanidades, Goiânia-GO.

CRUZ, Giseli Barreto da; CASTRO, Pedro Henrique Zubcich Caiado de. A didática e a formação do professor de Educação Física: uma análise a partir da avaliação de alunos concluintes. **Pro-Posições** [online]. Campinas, v. 30, 2019, e20160106. ISSN 1980-6248. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0106>.

DAMBROS, D. D.; OLIVEIRA, A. M. Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física: currículo, pesquisa e proposta pedagógica. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 9, n. 1, p.16-28, 2016.

DAVID, N. A. **A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a educação física**. Texto. Goiânia: UFG, 2003.

DAVIDOV, V.V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. *In*: DAVIDOV, V.V. **La enseñanza y el desarrollo psíquico**. Moscóú: Editorial Progreso, 1988.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

EXTENSA FORMA – Grupo de Pesquisa. **Formação Continuada em Educação Física na Rede Estadual de Goiás** – um projeto piloto.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, Papiurus, 1999.

FERREIRA, N. R.; RANIERI, N. L. O uso da tecnologia assistiva por professores de Educação Física. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 215-229, 2016.

FERREIRA, N. R.; RANIERI, L.P. O uso da tecnologia assistiva por professores de educação física. Revista eletrônica de educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 215-229, 2016.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J.. Formação continuada para professores de Educação Física: a Tecnologia Assistiva favorecendo a inclusão escolar. **Dossiê: Educação Física escolar no contexto da inclusão e diferença**, v. 12, n. 2, 2017.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p.387-404, 2014.

FREIRE, P. **Extensão e comunicação**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas-SP, Papirus, 1995. 141.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I.C. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOIÁS. **Lei 4.193/62** – cria a praça de esportes do povo de Vila Nova.

GOIÁS. **Lei quatro, 640/63** – Transforma a praça de esportes do povo de Vila Nova em ESEFEGO.

GOIÁS. **Lei 13.456/99** – criação da UEG, 1999a.

GOIÁS. **Decreto-lei 5.130/99** – aprova o estatuto e o regimento da UEG, 1999b.

GOIÁS. **Lei 13.842/01** - determina a anexação das faculdades estaduais à UEG. Goiânia, 2001.

GOIÁS. **Decreto-lei 5.560/02** – credenciamento da UEG. Goiânia, 2002.

GONZALES, F. J. G.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí, Unijuí, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v.2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUTIERREZ, W. **História da Educação Física**. 1972.

HEGEL, G.W.F. **Enciclopédia das ciências filosóficas em epítome**. Lisboa: Edições 70, 1988. V. 1.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro - RJ, Paz e Terra, 1992.

IASI, M. L. **Processo de Consciência**. 2a.. ed. São Paulo: Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro - CPV, 2001. v. 2000. 96p

KRAMER, S.. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Revista Educação & Sociedade**, v. 18, n.60, dez. 1997.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competência no trabalho e na escola. *In*: 25 REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2002, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2002.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIBÂNIO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

LIBÂNIO, José C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. *In*: VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LIBANELO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cad. Pesquis.** [online]. 2016, vol.46, n.159, pp.38-62. ISSN 0100-1574.

LIMA, D. R. de L. **ESEFFEGO: Da aptidão física à Cultura Corporal – interfaces de uma história.** Goiânia, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientadora: Michelle Ferreira de Oliveira. ESEFFEGO/UEG, 2011.

LIMA, J. F. A Considerações sobre a formação do professor de Educação Física: desafios e perspectivas. **Revista Digital.** Buenos Aires, Año 17, N° 178, Marzo de 2013.

LIMA, L. M. **Os militares, o populismo e suas influências na Educação Física em Goiás.** Goiânia, 1992. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação.** São Paulo, Cortez, 1994.

MARQUES, M. O. A. **Formação do Profissional de Educação.** 4ª ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 142

MAZZILI, S. **Notas sobre indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.** Brasília: Andes, 1996.

MATOS, T. S. Q.; PICCOLO, V. L. N. Contribuições da psicologia na formação do professor de educação física. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, p. 176-190, 2013.

MELO, P. do S. N. de. **O saber especial das licenciaturas em educação física em Goiás: seu conteúdo, forma e função social.** 2002. Dissertação (Mestrado)- PPGE/PUC-Goiás Goiânia, 2002.

MEZZARROBA, C. A Formação de Professores de Educação Física: tensões e Possibilidades do Professor-reflexivo e do Professor-pesquisador. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 20, n. 1, p. 109-123, 2016.

MORI, C.; SOUZA, M.; PEREIRA, P. E.; LAURIA, V. Educação física adaptada: a formação do professor e a participação de pessoas com deficiência no ensino regular. **Revista**

Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, São Paulo, v. 12, n. 77, p. 730-733, set./out. 2018.

NASCIMENTO, A. Z. **Saberes da formação docente em educação física**: o olhar de professores formados na universidade estadual de Londrina. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Educação Física - Licenciatura) - Universidade Estadual de Londrina, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Orientador: José Augusto Victoria Palma.

NASCIMENTO, F. A. R. **ESEFFEGO**: Imagens do pioneirismo da Educação Física em Goiânia. Goiânia, 2009. Dissertação (Mestrado). - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás. Orientadora: Dra. Leda Guimarães. 2009.

PEIXOTO, J. Alguns mitos sobre a tecnologia e a inovação pedagógica. *In*: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. (Orgs.). **Escrita da pesquisa em educação no centro-oeste**. 1ed. Campo Grande: Editora Oeste, p. 135-145, 2012.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.

SACRISTÁN, G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. (Org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 2, n.19, p. 4-9, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia historicocrítica**: Primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31.ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, Autores Associados, 2012.

SILVA, M. Abádia da. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. *In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Celso da (Org.). Educação básica: políticas, avanços e pendências.* Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, Simonia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em goiás.** 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

TAFFAREL, C. N. Z. A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. **Proposições**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 100-116, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644235>

TAFFAREL, C. Z. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Tecnologias da informação e comunicação (tic) e a educação física nas escolas. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 20, n. 3, set./dez, 2016
TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Goiânia/GO: EDITORA UCG, v. , p. 93-105, 1996.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Goiânia, ESEFFEGO, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. ESEFFEGO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** Goiânia, 2015.

VÀZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA NETO, A. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Florianópolis: janeiro, 1996.

VERAS, R. P.; CALDAS, P. C. Promovendo a saúde e a cidadania do idoso: o movimento das universidades da terceira idade. **Ciências saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.9, n. 2, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia del adolescente**. Obras Escogidas. Tomo IV. Madrid: VISOR; mec, 1996.

VYGOTSKY, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. *In*: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11^a. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.