



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

NATALY DE CARVALHO FUGI

**AS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER NA  
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS  
DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS  
UNIVERSIDADES UEM/UDEL**

NATALY DE CARVALHO FUGI

**AS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER NA  
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
OS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DOS CURSOS  
DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS  
UNIVERSIDADES UEM/UEL**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a Conclusão do programa de Pós-  
Graduação Associado em Educação Física  
UEM/UEL.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elza Margarida de  
Mendonça Peixoto.

Londrina  
2013

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

F958p Fugi, Nataly de Carvalho.

As pedagogias do aprender a aprender na formação dos professores de educação física : os projetos político pedagógicos dos cursos de licenciatura em educação física das universidades UEM/UEL / Nataly de Carvalho Fugi. – Londrina, 2013.  
228 f. : il.

Orientador: Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá ; Universidade Estadual de Londrina ; Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Educação física – Formação de professores – Teses. 2. Licenciatura – Teses. 3. Educação física – Estudo e ensino – Teses. I. Peixoto, Elza Margarida de Mendonça. II. Universidade Estadual de Maringá. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Física e Esporte. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. IV. Título.

CDU 796:371. 13

NATALY DE CARVALHO FUGI

**AS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER NA  
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
OS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DOS CURSOS  
DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS  
UNIVERSIDADES UEM/UEL**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a Conclusão do programa de Pós-  
Graduação Associado em Educação Física  
UEM/UEL.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elza Margarida de Mendonça Peixoto  
UFBA – Salvador – BA

---

Prof. Dr. Cláudio de Lira do Santos Júnior  
UFBA – Salvador – BA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ieda Parra Barbosa Rinaldi  
UEM – Maringá – PR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilda Gonçalves Dias Facci  
UEM – Maringá – PR

Londrina, 25 de junho de 2013..

Dedico este trabalho a minha família,  
aos meus amigos e a todos que  
caminham em busca da humanidade  
dos homens.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha orientadora Elza Margarida de Mendonça Peixoto pela orientação e amizade. A professora Marilda Facci e todas as professoras participantes da Especialização em Teoria Histórico-Cultural do Departamento de Psicologia da UEM, pelo rico conhecimento transmitido ao longo do curso.

As colegas Bárbara Pupio e Paula da Silveira que muito me ajudaram em momentos críticos de minha vida.

*Meu comentário é o de que essas pedagogias (pedagogias do aprender a aprender) desempenham o papel de um cavalo de Tróia trazido para dentro da escola e para dentro das pesquisas sobre a educação escolar. Os troianos foram alertados por Laoconte e por Cassandra, mas não deram ouvidos a nenhum dos dois, trouxeram o presente dado pelos gregos para dentro das muralhas as quais, aliás, tiveram de ser parcialmente destruídas pois o enorme cavalo de madeira não passava pelos portões. E então os troianos festejaram o dia todo o fim da guerra (STEPHANIDES, 2000). O final dessa história é conhecido por todos. Concluo então perguntando: até quando os educadores brasileiros continuarão a agir como os troianos? (Parênteses nosso).*

Newton Duarte

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

## RESUMO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa Práticas, Políticas e Produção do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, teve como objetivo investigar como as pedagogias que aderem aos pressupostos das pedagogias do aprender a aprender estão presentes na formação dos professores de educação física, e, quais as implicações desta presença na formação destes futuros professores. Para a realização desta pesquisa bibliográfica e documental, escolhemos como referência teórico-metodológica a concepção materialista e dialética da história que nos permite concluir que a produção do conhecimento e as políticas são a expressão dos projetos em conflito em uma dada formação social e histórica. Nesta pesquisa partimos da hipótese de que as concepções teórico-metodológicas que orientam o currículo expressam vínculos dos intelectuais com os projetos das classes em disputa na formação social brasileira. A pesquisa foi desenvolvida a partir da revisão da produção do conhecimento que subsidia e faz a crítica às pedagogias do aprender a aprender. Pela revisão bibliográfica buscamos, ainda, reconhecer a conjuntura das políticas educacionais na qual as pedagogias do aprender a aprender são disseminadas e implantadas no Brasil. Em seguida, realizou-se a pesquisa documental, tendo como fontes os Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Estaduais Paranaenses situadas em Londrina e Maringá (UEM e UEL) e as Teses e Dissertações elaboradas pelo Núcleo Docente Estruturante dos dois Cursos. Na análise documental buscamos as concepções ontológicas (como o homem se faz homem?) e gnosiológicas (que tratam da possibilidade humana para conhecer o mundo) presentes na posição dos professores responsáveis pela formação. A análise das teses e dissertações permitiu concluirmos que as pedagogias do aprender a aprender estão presentes na formação dos futuros professores de Educação Física da UEL e da UEM, de forma hegemônica na UEL e atrelada a outras concepções pedagógicas na UEM.

**Palavras-chave:** Pedagogias do aprender a aprender. Formação de professores. Educação Física.

FUGI, Nataly de Carvalho. **Pedagogies of learning to learn in the training of physical education teachers:** the political-pedagogical projects of graduate courses in Physical Education of Universities UEM/ UEL. 2013. 228f. Dissertation (Master) – Post-Graduate Program in Physical Education Associate UEM/UEL, State University of Londrina, Londrina, 2013.

## ABSTRACT

This work, linked to the research line Practices, Policies and Knowledge Production of the Post-Graduate Program in Physical Education Associate UEM/UEL, aimed to investigate how the pedagogies that adhere to the assumptions of the pedagogies of learning to learn are present in the formation of physical education teachers, and the implications of this presence on the training of this future teachers. For this bibliographic and documental research, we choose as theoretical-methodological reference the dialectical materialist conception of history that allows us to conclude that the production of knowledge and policies are the expression of the projects in conflict in a given social and historical formation. In this research we start from the hypothesis that the theoretical-methodological conceptions that guides the curriculum expresses the intellectuals links to the projects of the classes in dispute in the Brazilian social formation. The survey was developed from a review of the production of knowledge that subsidizes and criticizes the pedagogies of learning to learn. For the literature review we seek also to recognize the situation of educational policies in which the learning to learn pedagogies are disseminated and implemented in Brazil. Then was performed the documentary research, having as source the Political Pedagogical Projects of Graduate Courses in Physical Education of the State Universities from Paraná located in Londrina and Maringá (UEM and UEL) and the Theses and Dissertations elaborated by the Structuring Teacher Nucleus of both courses. In documental analysis we sought the ontological (how man becomes man?) and epistemological conceptions (that deals with human possibility to understand the world) presents in the position teachers responsible for the formation. The analysis of theses and dissertations allowed concluding that the pedagogies of learning to learn are present in the training of future teachers of Physical Education at UEL and UEM, being hegemonic in UEL and linked to other pedagogical concepts in UEM.

**Keywords:** Pedagogies of learning to learn. Teachers training. Physical education.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Pressupostos Ontológicos e Gnosiológicos da Pedagogia Histórico - Crítica.....	34
<b>Tabela 2</b> – Pressupostos Ontológicos e Gnosiológicos das Pedagogias do Aprender a Aprender.....	62
<b>Tabela 3</b> – Pressupostos Ontológicos e Gnosiológicos das Pedagogias do Aprender a Aprender e da Pedagogia Histórico Crítica.....	87
<b>Tabela 4</b> – Pressupostos Ontológicos e Gnosiológicos do PPP do Curso de Licenciatura do CEFÉ/UÊL (2009) .....	98
<b>Tabela 5</b> – Pressupostos Ontológicos e Gnosiológicos do PPP do Curso de Licenciatura do DEF/UEM (2005).....	107
<b>Tabela 6</b> – Pressupostos Ontológicos e Gnosiológicos das Teses de Doutorado dos Professores que compõem o NDE do Curso de Licenciatura do CEFÉ/UÊL .....	130
<b>Tabela 7</b> – Pressupostos Ontológicos e Gnosiológicos das Teses de Doutorado dos Professores que compõem o NDE do Curso de Licenciatura do DEF/UEM.....	148
<b>Tabela 8</b> – Comparação dos Pressupostos Ontológicos e Gnosiológicos das Teses de Doutorado dos Professores que compõem o NDE do Curso de Licenciatura do CEFÉ/UÊL.....	151
<b>Tabela 9</b> – Comparação dos Pressupostos Gnosiológicos das Teses de Doutorado dos Professores que compõem o NDE do Curso de Licenciatura do CEFÉ/UÊL .....	154
<b>Tabela 10</b> – Comparação dos Pressupostos Ontológicos das Teses de Doutorado dos Professores que compõem o NDE do Curso de Licenciatura do DEF/UEM.....	157
<b>Tabela 11</b> – Comparação dos Pressupostos Gnosiológicos das Teses de Doutorado dos Professores que compõem o NDE do Curso de Licenciatura do DEF/UEM.....	158

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFE	Centro de Educação Física e Esportes
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
DEF	Departamento de Educação Física
EUA	Estados Unidos da América
IES	Instituições de Ensino Superior
GTT	Grupo de Trabalho Temático
LDBEN	Lei de Diretrizes de Base para a Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PNE	Pessoas com Necessidades Especiais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPe	Universidade Federal de Pernambuco
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1	CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	22
<b>2</b>	<b>AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS QUE INFLUENCIAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL</b> .....	25
2.1	BREVE ESBOÇO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	25
2.2	A ONTOLOGIA E A GNOSIOLOGIA PRESENTES NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA.....	31
2.3	AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS APÓS A DÉCADA DE 1970 .....	34
2.4	A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS, A TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO E O NEOCONSTRUTIVISMO .....	45
2.5	OS PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS E GNOSIOLÓGICOS DAS PEDAGOGIAS DO “APRENDER A APRENDER” .....	52
2.6	IMPLICAÇÕES DAS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER PARA A EDUCAÇÃO.....	62
2.7	O DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DE UMA PSICOLOGIA MARXISTA: APROXIMAÇÕES COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA .....	67
2.7.1	Contexto Histórico das Produções de Vigotski .....	68
2.7.2	O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.....	74
2.7.3	A Relação Desenvolvimento e Aprendizagem.....	83
<b>3</b>	<b>A DIREÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ESTÁ EM PROCESSO NO NORTE DO PARANÁ</b> .....	86
3.1	A DIREÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA EXPRESSO NO PPP DA UEL .....	88
3.1.1	A Direção da Formação de Professores no Curso de Licenciatura em Educação Física Expresso no PPP da UEL Análise do PPP .....	88
3.1.1.1	Histórico.....	88
3.1.1.2	Estrutura do PPP .....	91
3.1.1.3	Pressupostos ontológicos e gnosiológicos do PPP/CEFE da UEL.....	95
3.2	A DIREÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA EXPRESSO NO PPP DA UEM .....	98

3.2.1	A Direção da Formação de Professores no Curso de Licenciatura em Educação Física Expresso no PPP da UEM .....	98
3.2.1.1	Histórico.....	98
3.2.1.2	Estrutura do PPP-DEF/UEM.....	99
3.2.1.3	Pressupostos ontológicos e gnosiológicos do PPP do curso de licenciatura do DEF/UEM .....	105
3.3	NUCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE .....	108
3.3.1	As Teses dos Professores que Compõem o NDE do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEL .....	110
3.3.2	As Teses dos Professores que Compõem o NDE do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEM .....	134
3.4	CONCLUSÕES GERAIS DAS ANÁLISES DAS CATEGORIAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEL .....	150
3.4.1	A Categoria 1. Ontologia Referentes as Análises da UEL.....	150
3.4.2	A Categoria 2. Gnosiologia Referentes as Análises da UEL .....	154
3.4.3	Referências Teóricas e Expressões ou Vocabulário Próprio das Concepções Encontradas no PPP CEFE/UEL (2009) e das Teses de Doutorado dos Professores que Compõem o NDE do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEL .....	156
3.5	CONCLUSÕES GERAIS DAS ANÁLISES DAS CATEGORIAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEM .....	156
3.5.1	A Categoria 1. Ontologia Referentes as Análises da UEM.....	156
3.5.2	A Categoria 2. Gnosiologia Referentes as Análises da UEL .....	157
3.5.3	Referências Teóricas e Expressões ou Vocabulário Próprio das Concepções Encontradas no PPP DEF/UEM (2005) e das Teses de Doutorado dos Professores que Compõem o NDE do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEM .....	159
3.6	CONCLUSÕES DAS ANÁLISES .....	159
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>163</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>167</b>
	<b>ANEXO .....</b>	<b>173</b>

ANEXO A – Parecer CONAES .....	174
ANEXO B – Resolução CONAES .....	176
ANEXO C – NDE/UEL .....	177
ANEXO D – PPP do Curso de Licenciatura do CEFE/UEL .....	178
ANEXO E – PPP DO CURSO DE LICENCIATURA DO DEF/UEM.....	206

## 1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação tem como objeto o estudo do impacto das pedagogias do aprender a aprender na formação de professores de educação física. Sua produção ocorre no interior do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, área: Práticas Sociais em Educação Física, linha: Práticas, Políticas e Produção do Conhecimento em Educação Física, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas *Marxismo, História, Tempo Livre e Educação (MHTLE)*<sup>1</sup>, compondo um conjunto de três dissertações<sup>2</sup> que buscam apreender, na direção política dada à formação de professores de educação física, o projeto histórico hegemônico e suas consequências para a classe trabalhadora.

A primeira tarefa que devemos cumprir é apresentar o problema, ou seja, informar a questão essencial – uma necessidade “que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente” (SAVIANI, 2007)<sup>3</sup> – que está orientando esta pesquisa. Neste sentido, esta pesquisa está dedicada a apreender a direção da formação dos professores de educação física, considerando-se que estes professores atuam, na conjuntura própria do modo de produção capitalista em que vivemos, na formação dos membros das classes que disputam o controle das forças produtivas e a forma da distribuição das riquezas socialmente produzidas. A necessidade que se impõe é reconhecer: ***qual a ontologia, a gnosiologia, a axiologia e a teleologia que estão norteando as teorias pedagógicas e estão subsidiando a formação de professores nos Cursos de Licenciatura em Educação Física oferecidos pelas Universidades Estaduais Paranaenses situadas em Maringá e Londrina?***

Estas perguntas se tornam prementes quando compreendemos que as teorias pedagógicas portam visões de mundo que expressam posicionamentos alinhados com a conservação ou com a revolução das condições objetivas vivenciadas pelos homens em sociedade. Portanto, as teorias pedagógicas não são neutras, mas estão radicalmente vinculadas (a) a uma compreensão do que é o homem e como ele se produz (ontologia); (b) a uma compreensão sobre a

<sup>1</sup> As pesquisas desenvolvidas no interior do Grupo MHTLE estão orientadas pelos pressupostos da concepção materialista e dialética da história, e é segundo estes pressupostos que investigamos as relações entre o trabalho e a formação do professor de educação física como práticas que se desenvolvem em nexos contraditórios e dialéticos próprios e indissociáveis do processo mais amplo de desenvolvimento do capitalismo como modo de produção da existência humana.

<sup>2</sup> Pupio (2013); Fugi (2013); Silveira (2013).

<sup>3</sup> SAVIANI, D. A filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2007. P. 11-29.

capacidade e as possibilidades de o homem conhecer e alterar a realidade objetiva em que vive (gnosilogia); (c) a uma compreensão sobre as formas adequadas para educar os homens com os fins de conformar-se ou revolucionar a realidade em que se vive, apreendendo os valores necessários a esta posição na luta de classes (axiologia e teleologia). A atuação dos professores de educação física na educação básica é determinada pelos valores, conhecimentos e concepções que se formam no processo de formação de professores que se faz nos Cursos de Licenciatura realizados como ensino superior. É justamente este processo que esta Dissertação deseja averiguar objetivamente. Especificamente, ***trata-se de reconhecer (a) qual a teoria pedagógica que está norteando a formação dos professores de educação física, (b) quais são os pressupostos subjacentes a esta teoria e (c) qual a direção da formação que se evidencia a partir da análise da teoria pedagógica que está norteando a formação.***

A análise da direção da formação dos professores deve ser acompanhada da análise da conjuntura na formação social brasileira na qual se dá esta formação de professores. Neste sentido, pontuamos que a Educação Física, assim como as demais áreas de conhecimento que se colocam no interior do processo educativo nas escolas, sofre influências da economia política, pois, de acordo com Marx (2010), é sobre a infraestrutura que se ergue a superestrutura política e jurídica. Assim, para compreender a formação dos professores de Educação Física, é de suma importância a compreensão do período histórico. No caso, o final do século XX no Brasil, considerando o movimento e as contradições que deram origem às tendências pedagógicas<sup>4</sup> que norteiam essa área da educação.

Após a segunda Guerra Mundial e o desfecho da tentativa de implantação do modo de produção socialista na União Soviética, o mundo assiste a um conjunto de mudanças promovidas pelos capitalistas com a intenção de reafirmar sua hegemonia enquanto classe economicamente dominante e com o fim de negar o socialismo como referência de organização da produção da existência. Este projeto de reordenamento do mundo – conforme os interesses do grande capital – pede reformas educacionais que devem ser orientadas de acordo com o

---

<sup>4</sup> Conforme Taffarel (1997), Não sistematizadas: Abordagem Desenvolvimentista (TANI, Go); Abordagem construtivista com ênfase na psicogenética (FREIRE, João Batista); Abordagem da Concepção de Aulas Abertas à Experiência (HILDEBRANDT, Reiner.); Abordagem a partir da referência do lazer (MARCELLINO, Nelson Carvalho); Abordagem Plural (VAGO, Tarcísio Mauro). Sistematizadas: Abordagem da Aptidão Física/Saúde (ARAÚJO, Claudio Gil; ARAÚJO, Denise S. M. S.); Abordagem Crítico-Emancipatória (KUNZ, Eleanor); Abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de Autores).

ideário pedagógico (PONCE, 2010; SAVIANI, 2008) defendido pelo grande capital, representado pelos países que saem dominantes dos conflitos entre os anos de 1930 e os anos de 1970. O ideário pedagógico defendido pela classe dominante é imposto aos países chamados subdesenvolvidos pela via do endividamento (MELO, 2004). No Brasil, este período é marcado pela Ditadura Militar (1964 a 1985). Saviani (2008) analisa este período da história das ideias pedagógicas do Brasil (compreendido entre 1969 e 2001), caracterizando a última década do século XX pela predominância da concepção pedagógica produtivista. Segundo o autor,

[...] as idéias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2010, p. 441-442).

Emergem nesse período, sob influência do pensamento pós-moderno e políticas neoliberais, as tendências pedagógicas neoescolanovistas e neoconstrutivistas, além de emergirem, também, após a década de 1980, as pedagogias contra-hegemônicas. Porém, com a ascensão ao poder político de governos neoliberais, tais políticas educativas contra-hegemônicas não se consolidaram, uma vez que foram promovidas reformas educativas neoconservadoras (SAVIANI, 2008). Assim, temos que as tendências pedagógicas que norteiam a formação de professores e a formação dos trabalhadores na educação básica, em sua maioria, e, em seus fundamentos, encontram-se pautadas em políticas educacionais, que visam à adequação do homem as novas exigências do sistema e de seu mercado em constantes transformações. É nesta conjuntura que a formação de professores em geral e, de modo específico, de professores de Educação Física se encontram.

Ao longo do século XIX e XX, influenciam a educação física no Brasil a área médica e militar (OLIVEIRA, 2006, p. 53), e as concepções higienistas, eugênicas (CASTELLANI FILHO, 2006; SOARES, 1994) e tecnicistas (OLIVEIRA,

1985). A partir dos anos de 1990, estudos de Souza e Silva (1990; 1997), assentados nas análises epistemológicas e no esquema paradigmático de Gamboa (1996) evidenciam o predomínio do enfoque empírico-analítico, a expansão dos estudos fenomenológicos e os primeiros esforços de pesquisas no âmbito do marxismo na produção do conhecimento em Educação Física. Estas pesquisas também evidenciam a presença do ecletismo na produção do conhecimento em educação física (AVILA, 2008; SOUZA; SILVA, 1990; 1997). Assim, ***consideramos necessário que sejam realizados estudos que estabeleçam relações entre a presença destas concepções na produção do conhecimento em educação física, os interesses em disputa na produção do conhecimento que orienta a formação de professores e a luta de classes no Brasil.***

Inserida no âmbito da Educação, a Educação Física é objeto das políticas educacionais e recebe influência do ideário pedagógico que está orientando as reformas educacionais no Brasil. A análise de Taffarel sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais evidencia a predominância do ecletismo teórico e a miscelânea de concepções pedagógicas cujos pressupostos teóricos são incompatíveis entre si (TAFFAREL, 1997).

Na reestruturação do capitalismo, nos anos de 1970, as tendências que subjazem a formação de professores no Brasil ganham novos elementos configurando-se como Neoescolanovismo, Neotecniscismo (SAVIANI, 2010), que se refletem também na Educação Física, na forma da expansão das orientações tecnicistas direcionadas: (a) de um lado, ao esporte de alto rendimento, à aptidão física voltada à promoção da saúde e ao crescimento e desenvolvimento motor das crianças de até 14 anos; (b) de outro lado, a críticas ao behaviorismo dominante no ensino de educação física e aos paradigmas da aptidão física e do alto rendimento, com a expansão dos estudos de caráter fenomenológico, no âmbito da psicologia genética de Jean Piaget e das abordagens abertas à experiência nas aulas de educação física. Sob estas influências ocorrerão (a) a formação dos mestres e doutores que atuarão nos Cursos de Formação de Professores de Educação Física; (b) a produção das Teses e Dissertações que subsidiarão os debates sobre as reformas da formação dos professores de educação física, cuja culminância se dá com a Resolução CNE/CES 07/2004 e do Parecer CNE/CES 058/2004 que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, consolidando então a divisão da formação.

Nesta conjuntura, a política para a formação de professores em geral, e de educação física, especialmente, estará orientada para as pedagogias do “aprender a aprender”, com predomínio das tendências denominadas formação reflexiva e formação por competência. Essas tendências penetram a educação básica e o ensino superior por processos que envolvem: (a) a formação continuada do pessoal que se encontra na ativa na educação básica, via Secretarias Estaduais de Educação e Universidades (PDE); (b) a formação dos quadros para o ensino superior público; (c) a produção dos livros didáticos para as diferentes áreas do conhecimento. E, é neste sentido que o lema “aprender a aprender”, que tem como base uma concepção neoliberal de educação, constrói o alicerce do direcionamento político educacional brasileiro.

Em contraposição a esse movimento hegemônico configurou-se, especialmente a partir da década de 1980 no Brasil (estando em andamento na atualidade), uma Corrente Pedagógica que se fundamenta (1) na Concepção Materialista e Dialética da História (Marx, Engels, Lenin, Gramsci), (2) na teoria histórico-cultural (Escola de Vigotski), nas (3) pedagogias socialistas (Pistrak, Sniders), configurando, no âmbito da educação em geral, (a) a *Pedagogia Histórico-Crítica* (SAVIANI, 1987; 1991); (b) a *Crítica do Trabalho Pedagógico e da Didática* (FREITAS, 1995) e, no âmbito da educação física, a (2) *Metodologia Crítico-Superadora* (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

As *Pedagogias do Aprender a Aprender* e a *Pedagogia Histórico-Crítica* se contrapõem em suas bases teóricas fundantes. As teorias sobre o *desenvolvimento e formação humana* mais utilizadas nas pedagogias do aprender a aprender são (a) a *Epistemologia Genética* de Jean Piaget (1896-1980); (b) a *Teoria Comportamental*, de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990); na *Pedagogia histórico-crítica*, temos aproximações em decorrência do mesmo referencial teórico de base (c) a *Psicologia Histórico-Cultural*, elaborada inicialmente pelo soviético Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), e continuada pelos pesquisadores Alexander Luria (1930-1993) e Alexei N. Leontiev (1903-1979), mais conhecidos no Brasil. Cada uma dessas teorias está apoiada em concepção de desenvolvimento e formação humana (ontologia) sobre as quais nos detemos para melhor explicar suas implicações políticas.

Nesta dissertação nos detemos a apresentar alguns elementos da Epistemologia Genética, por fundamentar as pedagogias de cunho construtivista; e,

da Psicologia Histórico-Cultural, por se contrapor radicalmente a primeira e fundamentar uma perspectiva pedagógica crítica, uma vez que, ambas tem sido as mais utilizadas na educação como norteadoras de ensino/aprendizagem, configurando a polarização na disputa de projetos no âmbito da formação de professores, e, conseqüentemente, das classes que compõem a formação social brasileira.

A necessidade do aprofundamento de estudos sobre a formação de professores de Educação Física vem da necessidade vital de: **avaliar** os nexos entre (a) a crise do capitalismo, (b) a necessidade de o capital reestruturar o trabalho e a formação conforme seus interesses mediatos, (c) a queda nos padrões de qualidade do ensino em geral, com diferenciações entre a educação destinada aos filhos da burguesia e a educação destinada aos filhos da classe trabalhadora, (d) o esvaziamento de conteúdos nas escolas; **com o fim de** proceder a crítica radical e rigorosa das concepções de educação decorrentes das pedagogias da educação que têm como foco a adequação dos homens ao modo capitalista de produção da existência com conseqüências nefastas para a humanidade.

Os psicólogos soviéticos que compõem a Escola de Vigotski, nos mostram em seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo humano, a importância da transmissão pelas gerações passadas às gerações futuras dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade assim como a importância da mediação feita pelo professor, para garantir ao aluno, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores estritamente humanas. A partir desse entendimento é que entendemos que uma educação que desvaloriza a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pelo homem às futuras gerações compromete o desenvolvimento da humanidade.

Torna-se urgente a superação do modelo de educação unilateral – direcionado à especialização do trabalhador para a execução de funções parcelares – pelo desenvolvimento de uma educação omnilateral – que permita aos trabalhadores o desenvolvimento da totalidade de suas potencialidades apropriando as condições para o pensamento científico, técnico e artístico, tendo por fundamento a superação do capitalismo como modo de produção da existência. Torna-se essencial realizar estudos que analisem, identifiquem e historicizem os fundamentos subjacentes à formação docente em uma determinada prática educacional, como a educação física, a fim de que possamos explicitar, a partir da análise dos

pressupostos ontológicos e gnosiológicos subjacentes às teorias, os projetos históricos que estão disputando a direção da formação humana, e, em especial, a formação da classe trabalhadora.

Orienta-nos o entendimento de que a formação de professores está profundamente marcada e é dirigida pelos interesses da classe que conquista a hegemonia na luta de classes (e suas frações) em disputa pelo controle das forças produtivas. No capitalismo, estes interesses estão polarizados entre os proprietários dos meios de produção e os proprietários da força de trabalho sem a qual não há produção da mais valia que amplie os poderes do capital. Esta relação contraditória e dialética entre capital e trabalho engendra as condições objetivas, nas quais se desenvolvem as políticas educacionais de modo que a correlação de forças entre as classes determina a pressão que uma classe exerce sobre a outra em luta para atender a seus interesses imediatos, mediatos e históricos.

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

Com o fim de reconhecer as forças em disputa, as forças hegemônicas e, com elas, as pedagogias predominantes, é que buscamos analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades Estaduais de Londrina e Maringá, no caso UEL e UEM.

Para tanto, a pergunta de partida que norteia o estudo, é a seguinte:

***As pedagogias do aprender a aprender estão presentes nos currículos de formação de professores em Educação Física na UEL e UEM? Se estão, como elas aparecem nos PPP e na produção docente? Quais as implicações disso?***

Para responder estas questões, devemos (a) sistematizar estudos sobre as matrizes teóricas das pedagogias do aprender a aprender; (b) sistematizar estudos sobre as críticas mais atuais às pedagogias do aprender a aprender; (c) analisar o PPP dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UEL e UEM com o fim de identificar as pedagogias ali predominantes assim como o projeto que conquista hegemonia na correlação de forças em cada instituição; (d) sistematizar reflexões preliminares acerca das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para

uma concepção de desenvolvimento de ensino e aprendizagem na perspectiva de uma pedagogia revolucionária.

**Temos como *objetivo geral reconhecer nos PPP e na produção do conhecimento desenvolvida pelos docentes, do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Licenciatura da UEL e da UEM, as teorias pedagógicas em disputa no PPP, destacando aquela teoria pedagógica que é hegemônica na formação, que indica o projeto de formação que ali se desenvolve e o conseqüente projeto histórico que ali está predominando.***

Para realizar este estudo consideramos necessária uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos, dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Estaduais de Londrina (UEL) e Maringá (UEM), situadas no Estado do Paraná, a fim de identificar **a direção política da formação dos professores de Educação Física proposta nos PPPs destas instituições**, expressa nas seguintes categorias: (1) Ontologia - como explicam o que é o homem e como o homem se faz homem, ou seja, seus pressupostos ontológicos; (2) Gnosiologia – como explicam como o homem apreende/apropria o mundo, ou seja, os pressupostos gnosiológicos. Após essa análise, para concretizar a identificação da direção política da formação dos docentes (teleologia), no caso da UEL e UEM realizamos análises das Teses de doutorado dos professores que compõem o Núcleo Docente Estruturante de Licenciatura em Educação Física dessas universidades. Para isso elegemos a investigação das mesmas categorias de análise dos PPPs: (1) ontologia e (2) gnosiologia defendidas pelas teses.

Gamboa (1996) alerta para a centralidade da definição das categorias no desenvolvimento das pesquisas:

As categorias têm uma função metodológica importante no movimento que vai do conhecido ao desconhecido e vice-versa... são históricas, pois têm um processo de formação e de evolução. Cada categoria está ligada ao grau de desenvolvimento do conhecimento ao qual seu conteúdo está vinculado... e por isso não podem separar o homem do mundo, mas uni-lo com ele por serem objetivas e refletirem os processos da natureza e da sociedade tal como existem na realidade (GAMBOA, 1996, p. 22).

As categorias determinantes deste trabalho são (a) modo de produção da existência; (b) luta de classes; (c) correlação de forças; (d) hegemonia; (e) projeto histórico; (f) ontologia, (g) gnosiologia, (h) teoria pedagógica; (i) epistemologia genética, (j) psicologia histórico-cultural. Estas categorias estão

articuladas neste trabalho de acordo com os pressupostos da concepção materialista e dialética da história que explicam os nexos entre produção da existência, trabalho e formação humana configurados de acordo com a luta entre as classes que disputam a posse das forças produtivas e a direção da produção da existência (produção assentada na apropriação privada das forças produtivas, na produção anárquica, no trabalho alienado e na formação unilateral x produção assentada na propriedade coletiva, na planificação da produção dos bens necessários à manutenção da vida, no trabalho orientado pelas necessidades humanas, na formação omnilateral). Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental.

***Para a pesquisa bibliográfica buscamos*** (a) o aprofundamento da fundamentação teórica que permite explicar o movimento contraditório e dialético entre modo de produção, trabalho e formação humana no âmbito do capitalismo (concentramo-nos nos estudos do pensamento de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895)); (b) a identificação e sistematização das tendências educacionais predominantes na história das ideias pedagógicas em disputa no Brasil e suas repercussões na educação física destacando seus nexos com a produção da hegemonia do capitalismo como modo de produção da existência e os esforços pela superação deste modo de produção; (c) a identificação precisa das pedagogias que estão disputando a direção da formação de professores em educação física.

***Para a pesquisa documental,*** tomamos como referência (a) os PPPs dos Cursos de Licenciatura da UEM/UEL; (b) as Teses de Doutorado produzidas pelos membros do Núcleo Docente Estruturante de cada Curso. Para a análise documental recorreremos às quatro fases proposta por Gomes (2010): categorização; inferência; descrição e interpretação. Neste sentido, descritivamente temos o seguinte procedimento definido em cinco passos fundamentais:

(a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhermos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com o auxílio da fundamentação teórica adotada (GOMES, 2010, p. 88).

Para a exposição da pesquisa, no ***segundo capítulo dissertamos sobre os achados da pesquisa bibliográfica***, caracterizando as críticas às

pedagogias do aprender a aprender e de seus fundamentos básicos. Apresentamos um histórico das tendências educacionais pós 1970 para contextualizar as teorias educacionais que norteiam a Educação, e que influenciam a Educação Física, pois, para a formação de professores nessa área, buscam-se as diretrizes e os apontamentos das políticas públicas implantadas pelo governo. Também, neste capítulo, pretendemos trazer subsídios teóricos e críticos sobre o ecletismo presente nas tendências pedagógicas que tem como lema o aprender a aprender. E, por fim deste capítulo, apresentamos os pressupostos da Psicologia Histórico Cultural por esta se contrapor a Psicologia Construtivistas.

**No terceiro capítulo dissertamos sobre os achados da pesquisa documental:** (a) serão descritos os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física da UEM e da UEL, considerando-se os dados apresentados sobre o histórico da sua produção; (b) serão analisadas as concepções ontológicas e gnosiológicas predominantes nos dois PPP.

**Ainda no terceiro capítulo, dissertamos sobre os achados** da pesquisa sobre as concepções ontológicas e gnosiológicas presentes nas teses. Para isto, procedemos utilizando (a) os apontamentos metodológicos referentes à delimitação das teses analisadas; (b) à descrição das teses delimitadas por Universidade; (c) a descrição e a análise das concepções pedagógicas predominantes nestas teses; (d) demonstração das pedagogias que estão norteando o debate nestas teses.

Nas **Considerações finais**, apresentamos a síntese provisória considerando os resultados obtidos ao longo desta dissertação.

## 1.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

O processo de análise pede a delimitação e a precisão das categorias de análise. Com o **objetivo geral reconhecer nos PPPs e na produção do conhecimento desenvolvida pelos docentes do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Licenciatura da UEL e da UEM as teorias pedagógicas em disputa no PPP, destacando aquela teoria pedagógica que é hegemônica na formação, que indica o projeto de formação que ali se desenvolve e o conseqüente projeto histórico que ali está predominando**, estamos delimitando como **categorias de análise** (a) do debate acadêmico sobre a

direção da formação; (b) dos Projetos Político-Pedagógicos dentro da UEM e da UEL; (c) das Teses produzidas pelos professores que compõem o NDE de cada curso a **Ontologia e a Gnosiologia existentes e predominantes neste debate.**

Para identificar **a direção política da formação dos professores de Educação Física proposta nos PPPs da UEL e da UEM**, consideraremos: (1) Ontologia – como explicam o que é o homem e como o homem se faz homem, ou seja, seus pressupostos ontológicos; (2) Gnosiologia – como explicam como o homem apreende/apropria o mundo, ou seja, os pressupostos gnosiológicos. Após essa análise, para concretizar a identificação da direção política da formação dos docentes (teleologia), no caso da UEL e UEM pretendemos analisar as Teses de doutorado dos professores que compõem o Núcleo Docente Estruturante de Licenciatura em Educação Física dessas universidades. Para isso elegemos a investigação das mesmas categorias de análise dos PPPs: (1) ontologia e (2) gnosiologia defendidas pelas teses.

Partimos do entendimento que nenhum conhecimento, ou forma de produzir conhecimento, pode ser caracterizado como neutro. Assim, concordamos com Lombardi (2009) quando este afirma que:

[...] qualquer que seja o entendimento da ciência – e particularmente da Ciência da História – e, também, qualquer que seja a opção do pesquisador ao fazer científico (na História), não se pode desvincula-lo dos contraditórios interesses da sociedade e do tempo histórico em que vive. Sendo o conhecimento historicamente produzido e datado, nenhum pesquisador é neutro, nenhum procedimento científico é asséptico e muito menos o conhecimento produzido por ele é dotado de neutralidade em relação às questões de seu tempo. Muito ao contrário, todo conhecimento produzido implica e pressupõe métodos e teorias que embasam o processo (método) e o resultado (teoria) da construção do conhecimento científico, sendo estes igualmente produtos sociais e históricos. Mesmo quando não se explicita o referencial metodológico e teórico utilizado de adotar princípios ontológicos e gnosiológicos, posto que estes permeiam **toda** produção de conhecimentos, **todo** processo e resultado do pensar do homem (p. 87, negrito do autor).

Ontologia é uma palavra grega, que decomposta significa: *onto* igual a ser, e, *logia* igual à teoria, tendo assim, teoria do ser. Entendemos a Ontologia do homem como sendo a “teoria do ser em geral da essência do real” (JAPIASSÚ, 2008, p. 206). Buscamos nas teses de doutorado dos docentes do NDE dos cursos de licenciatura analisados a concepção de formação humana, a resposta que dão à

pergunta “como o homem se faz homem? Lombardi (2009) elenca que a questão ontológica fundamental é

O que é?” – que, como se sabe, tem sido feita em dois sentidos: por um lado, no sentido mesmo de “existir”, expressando a existência da realidade – “O que existe?”; mas também significando a “natureza própria de alguma coisa”, ao que os gregos denominavam de “essência da realidade” – “Qual é a essência daquilo que existe?” (LOMBARDI, 2009, p. 123).

Neste sentido, buscamos (a) nos PPPs da UEL e da UEM e (b) nas Teses a concepção ontológica sobre o que é o homem e como ele se produz.

A Gnosiologia que deriva das palavras gregas *Gnosis* (conhecimento) e *Logos* (teoria), portanto, teoria do conhecimento, nos permite investigar a origem, a natureza, o valor e os limites da faculdade de conhecer (JAPIASSÚ, 2008). De acordo com Lombardi (2009) trata-se da parte da filosofia que tem como objeto o estudo, a origem, a possibilidade, a natureza, os limites, das formas e da validade de conhecimento humano (p. 127-128). Sendo definido por este autor como o estudo da validade, da essência e da origem do conhecimento. Trazendo como perguntas clássicas “O que é o conhecimento? O que podemos conhecer? Qual o valor dos nossos conhecimentos? (LOMBARDI, 2009, p. 128). Portanto, ao olhar a Gnosiologia buscamos conhecer como as Teses de Doutorado dos Professores do NDE dos dois cursos investigados respondem à pergunta “como o homem apreende o mundo”, que vai se expressar ainda mais na discussão sobre a possibilidade de o homem esgotar o conhecimento da realidade.

Considerando-se estas categorias e seus conceitos, partimos para as análises (a) da produção do conhecimento que expressa o debate sobre a direção política da formação humana no Brasil, (b) dos projetos político-pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física da UEM e da UEL; (c) das teses produzidas pelos docentes do NDE dos PPP dos Cursos de Licenciatura em Educação Física da UEM e da UEL.

No próximo capítulo trataremos a revisão da produção do conhecimento, e, após isto acompanhamos o embate de projetos sobre a direção da formação humana tal como ocorre na produção acadêmica sobre o tema.

## 2 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS QUE INFLUENCIAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Neste capítulo, construído a partir de uma pesquisa bibliográfica, apresenta-se uma breve contextualização histórica das tendências educacionais no Brasil a partir do século XX. O desenvolvimento do modo de produção capitalista, a contextualização histórica e a síntese das teorias educacionais presentes nas décadas anteriores, também estarão presentes neste momento, para que haja uma melhor compreensão dos pressupostos que encaminham determinadas concepções educacionais, pois, concordo com a afirmação seguinte:

Como sou contrário ao entendimento da educação estanque e separada da vida social, parto do pressuposto de que não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social sem inseri-la no contexto do processo das lutas entre classes e frações de classe. Afirmando, assim, que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens (LOMBARDI, 2009, p. 208).

No Brasil, a história da educação sistematizada, segundo Saviani (2007), começa com a chegada dos portugueses até os dias de hoje. E, a cada conjuntura as reformas educacionais buscaram relacionar a educação às necessidades de formação para o trabalho ditadas sempre por quem emprega. Porém, para esta dissertação, focamos nas tendências pedagógicas que emergiram após a década de 1970.

### 2.1 BREVE ESBOÇO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

O capitalismo teve suas raízes constituídas no feudalismo, e, foi por meio da revolução burguesa que este se consolida. Junto com a revolução burguesa temos a revolução industrial (meados do século XVIII). O desenvolvimento das forças produtivas torna o trabalho mais complexo, dependente de ferramentas, técnicas e máquinas que demandam elevação da instrução do trabalhador. Assim é que conhecemos a famosa frase de Adam Smith onde defendia que os trabalhadores necessitavam de instrução, porém em doses homeopáticas.

Adam Smith (1723-1790) filósofo e economista escocês, professor na Universidade de Glasgow, considerado o fundador da economia política liberal em razão de sua obra *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações* (1776). Pensador otimista acreditava que a verdadeira fonte da riqueza reside no trabalho, sendo que a quantidade de trabalho necessária à produção de uma mercadoria determina seu valor de troca. Para ele, a busca do interesse individual concorre para a felicidade comum da sociedade, porque o sistema econômico não depende da boa vontade, mas das vantagens que todo indivíduo deve esperar de seu trabalho. Contrariamente aos fisiocratas, Smith afirmava que a divisão internacional do trabalho, a livre troca e a concorrência favorecem a produção. Acreditava em uma “mão invisível” que regularia o funcionamento do mercado econômico, fazendo com que a economia se auto ajustasse. Teve grande influência em sua época, na prática política e econômica, bem como no desenvolvimento teórico do liberalismo através de pensadores como David Ricardo. Foi amigo de Hume. Marx criticou duramente seu sistema econômico, sobretudo sua tese concernente ao “valor do trabalho” (JAPIASSÚ, 2008, p. 256).

Deste modo, inicialmente, a educação sistematizada surge com a revolução burguesa para atender as necessidades de obter um instrumento de controle e ser uma forma de educar a classe trabalhadora para consolidar sua ascensão ao poder, trata-se de instruir a classe trabalhadora para que dominassem rudimentos da escrita, do cálculo e da ciência, conhecimentos necessários as forças produtivas em ascensão (PONCE, 2010), Neste sentido:

Com a substituição do regime feudal pelo burguês, piorou a situação das massas, mas os novos amos não se importavam absolutamente com isso. Formar indivíduos aptos para a competição do mercado, esse foi o ideal da burguesia triunfadora. Ideal lógico, sem dúvida, para uma sociedade em que a sede de lucros lançava os homens uns contra os outros, em um tropel de produtores independentes (PONCE, 2010, p. 138).

Em seu livro “Educação e luta de classes”, Ponce (2010), demonstra como a educação foi trabalhada e desenvolvida em cada tempo histórico, de acordo com as necessidades da produção da existência. Sobre a sociedade capitalista traz a preocupação de pensadores com a instrução escolar das diferentes classes – a burguesa e a classe trabalhadora – pois, a educação destinada a burguesia deveria preparar homens mais cultos, e, a destinada aos trabalhadores, deveria se preocupar mais com trabalhos manuais. Neste sentido, a educação sistematizada, passa a fazer parte da formação da classe trabalhadora.

O objetivo fundamental de uma sociedade capitalista é a produção para a acumulação, desconsiderando as necessidades humanas, individuais ou

coletivas. As pessoas são subordinadas as leis de produção capitalistas que visam o lucro e essas são as formas de ser das relações capitalistas (FRIGOTTO, 1996).

A sociedade Capitalista que tem seus fundamentos na produção de excedentes, na classe trabalhadora assalariada, na propriedade privada, na relação de troca mediada pelo dinheiro também produz uma nova forma de conhecimento.

Esse novo modelo de concepção de homem livre e natural, que se faz por suas capacidades e potencialidades individuais, reforça a ideologia em que, a culpa pelo fracasso dos homens está unicamente em seu próprio esforço e em suas possibilidades biológicas, justificando assim, as diferenças de classes.

A educação pública destinada às massas de trabalhadores é direcionada pela burguesia a fim de criar homens que se insiram no modelo econômico atual onde acontece a separação entre trabalho intelectual e trabalho material. O trabalho intelectual é destinado à burguesia e o trabalho material é destinado às massas. Esse trabalho acaba por se tornar um trabalho desumanizador voltado ao mercado, um trabalho que degenera os corpos humanos.

Outra característica desse modo de produção é que para se manter hegemônico ele, precisa se reestruturar, entretanto, essa reestruturação ocasiona mudanças na economia e em consequência ocasiona mudanças nos sistemas de produção, que por sua vez, transforma os diversos segmentos da sociedade e, dessa forma, a educação.

Ao longo dos séculos XIX e XX tivemos exemplos dessas mudanças denominados de Taylorismo<sup>5</sup>, Fordismo<sup>6</sup> e Toyotismo<sup>7</sup>, que se caracterizam por serem formas científicas de organização do trabalho.

Determinadas as mudanças, os setores de organização social, tendem a se reformular dando a base para a sustentação dos anteriores. Assim, a

---

<sup>5</sup> Taylorismo: derivado de Frederick Winslow Taylor (1856-1915), norte americano, desenvolveu a organização científica e racional do trabalho, sendo seus princípios e orientações considerados um caminho pelo qual a sociedade capitalista se constituiu desde então. Publicou "Shop Management", em 1903, e, sua mais conhecida obra denominada "The principles of scientific management", em 1911 (RIBEIRO, 2003, p. 34).

<sup>6</sup> Fordismo: trata-se do modelo de produção em massa e gestão idealizados por Henry Ford (1863-1947). Se caracteriza por ser uma racionalização da produção capitalista fundamentada em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista, de um lado a produção em massa e, do outro, o consumo em massa. "No início do século XX o modelo de organização do trabalho de Henry Ford caracterizou um destes momentos da luta de classes. A indústria automobilística fordista sistematizou o trabalho mecanizado via esteira de montagem. Com a padronização de poucos modelos Ford customizou a produção de carros em série, e que, após a Segunda Guerra, ao lado dos métodos desenvolvidos por F. Taylor, pode abastecer o consumo de massa" (BATISTA, 2012, p. 5).

<sup>7</sup> Toyotismo: Este período de reestruturação produtiva do capitalismo promoveu mais uma alteração nas formas de relações de trabalho. O operário se complexizou em operário-supervisor da máquina, o que reduziu significativamente o poder operário por um lado, ao mesmo tempo em que o capital passou a depender cada vez mais da dimensão subjetiva do trabalhador. A empresa japonesa Toyota sistematizou o conjunto administrativo-operacional-produtivo deste momento da relação capital-trabalho, sobretudo porque a ideologia gerencial que deu o suporte "teórico" para a universalização das práticas já estava pronta (BATISTA, 2012 p. 7-8).

educação se adéqua a esses pressupostos de organização do trabalho. Com esses pressupostos a educação acaba se reduzindo simplesmente na capacidade de produzir atitudes, habilidades intelectuais, transmissões de determinadas quantidades de conhecimentos específicos a uma área, gerando capacidade de trabalho com maior rendimento. É função da educação “constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda.” (FRIGOTTO, 2006).

Reduzido à qualificação para o trabalho manual e ao enquadramento do trabalhador às leis de mercado, a educação deixa de assumir a tarefa de desenvolver as funções psíquicas superiores dos trabalhadores, deixando também de promover o desenvolvimento omnilateral do homem, ou seja, sua apropriação da ciência, arte e da técnica.

De acordo com Tuleski (2002) seria função, da escola, atuar como uma das principais instituições que responderia pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores – funções mentais do desenvolvimento humano que foram estudadas na escola de Vigotski (Psicólogos soviéticos que estudaram a psicologia sob a luz do pensamento marxistas). É com o auxílio da escola que a criança se apropria dos signos/mediadores culturais, que possibilitam o próprio domínio ou controle das capacidades mentais, intelectuais e emocionais. Assim, a educação poderia provocar o desenvolvimento psicológico dos alunos e desta forma, ampliar a capacidade de desenvolver um pensamento crítico frente á realidade posta.

Nosso objetivo é valorizar a educação reforçando o seu papel essencial na formação humana, no desenvolvimento das plenas capacidades humanas para conhecer o mundo e nele agir teleologicamente orientado. Torna-se essencial que compreendamos (a) o papel da educação na história da ontologia humana; (b) a forma como a educação foi distribuída desigualmente na história da humanidade; (c) as implicações da forma da educação hoje, de sua distribuição desigual hoje. Este processo de apropriação da educação como objeto de estudo, a necessidade de formulação de uma teoria da educação que ajude a explicar a centralidade desta para a formação humana e o desenvolvimento da humanidade, demanda que conheçamos as teorias sobre o papel da educação. Neste sentido, nos apoiamos em síntese elaborada por Saviani, na obra *Escola e Democracia*, capítulo “*As teorias da educação e o problema da marginalidade*”, originalmente

escrito em 1982. O autor classifica as teorias sobre o papel da educação na formação humana e na superação dos problemas da formação humana em três grupos, deste modo, de acordo com Saviani (2000): as *teorias não-críticas*, as *teorias crítico-reprodutivistas* e as *teorias-críticas*.

As teorias que definem o grupo das **não-críticas** compreendem a educação a partir dela mesma, considerando-a autônoma. Neste sentido, considera a sociedade harmoniosa e integrada, a marginalidade é analisada acidentalmente, um desvio que pode ser corrigido. A educação é utilizada, neste caso, para corrigir estas distorções. Abarcam-se, neste grupo, a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. A Pedagogia Tradicional tem como finalidade no interior da educação difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O professor é o centro da escola, que transmite os conhecimentos aos alunos, que apenas o assimilam. Com o surgimento das críticas a esse modelo pedagógico, compreendendo-se que essas teorias não atendiam as necessidades da educação e da sociedade, surge a tendência pedagógica chamada de Pedagogia Nova ou Escolanovismo. Essa teoria se caracteriza por basear-se em uma pedagogia experimental, que fundamenta-se na biologia e na psicologia. O ensino, nas escolas, passa a ser realizado por um agrupamento de alunos de acordo com as áreas de interesses. O professor ressalta Saviani (2000), passa a ser o estimulador e orientador, pois o interesse deve partir dos alunos. Nesse momento, o lema “aprender a aprender” começa a se instaurar na sociedade brasileira, dando grande destaque ao aluno e a sua vida particular; esse encaminhamento passa a ser o centro do ensino.

A partir da década de 60 do século XX, numa busca da inserção do modelo empresarial no âmbito escolar, é que, propostas tecnicistas começam a ser elaboradas para o ensino. É nos Estados Unidos da América (EUA) que surge a tendência Tecnicista passando a influenciar outros países e inserindo o modelo de produtividade e racionalização iguais ao do modo de produção capitalista (ARANHA, 1996). Essa pedagogia se fundamentou em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, tal qual o modelo fabril, tornando o processo educativo objetivo e operacional sendo importante agora a organização; ou seja, deve-se partir da organização racional do trabalho para torná-lo eficiente, e aluno e professor passaram a ser coadjuvantes na educação, conforme assevera Saviani (2000). Na Pedagogia Tecnicista, a transmissão dos conhecimentos, tal qual no modelo

Taylorista, dividiu as tarefas, tendo um planejamento racional feito por diversos técnicos do ensino, cabendo ao professor ser mero executor dentro da sala de aula. Ricardo Antunes em um debate publicado pela revista *Germinal: Marxismo e Educação em Debate* (2009, p. 30-31) coloca que:

A educação taylorista-fordista é uma educação formal, parcelar, hierarquizada. Quem elabora? A gerência científica. Toda a concepção é da administração, os que pensam, elaboram; e a execução é responsabilidade dos trabalhadores. O *Homo sapiens* e o *Homo faber*. Esta é toda a concepção da gerência científica tayloriana. Depois com o Fordismo, com Fayol, com Elton Mayo, etc, todas as mudanças nas escolas da administração tomam como ponto de partida esta disjuntiva. E o que é, então, qualificar-se para o mercado de trabalho de tipo parcelar, especializado: ela é responsabilidade das ciências também especializadas, as ciências exatas, as biomédicas, as humanas. Por isso é um projeto de educação, no fundo, pois não há como desenvolvê-los aqui, voltado para o exercício do trabalho unilateralizado, seja nas escolas técnicas profissionalizantes, seja nas escolas superiores: as médicas, as humanas, as engenharias. É o que estou denominando como a *pragmática da especialização fragmentada*. A educação moldada por uma pragmática tecno-ciêntifica, qualificadora do mercado de trabalho gerencial, profissional, coisificado (itálico do autor).

As consequências para educação derivadas dessa tendência foram à intensificação da burocratização do ensino, diminuindo e tornando inferiores as funções do professor, e a queda no nível das escolas públicas. Desta forma aumentou o contingente da mão-de-obra barata, não qualificada e trabalhadores dispostos a trabalhar por salários baixos em detrimento da concorrência pelo emprego (ARANHA, 1996).

As concepções de desenvolvimento humano, dessa teoria, são derivadas da psicologia comportamental (behaviorista) de Skinner, psicólogo norte-americano, que foi considerado o principal teórico contemporâneo do behaviorismo, o qual baseou-se nas teses formuladas pelo fundador do behaviorismo, o também americano J. B. Watson (1878-1958), deste modo para Skinner

[...] o comportamento humano resulta de condicionamentos biológicos e ambientais, podendo ser analisado em termos de estímulos e respostas ao meio ambiente em que vive. [...] Suas teorias permitiram desenvolver técnicas de controle e previsão do comportamento que influenciaram a psicofisiologia. Também no campo da educação teve influências nas técnicas de ensino programado, com seu *A tecnologia do ensino* (JAPIASSÚ, 2008, p. 255).

As teorias do grupo **crítico-reprodutivistas**, desenvolvidas por volta de 1970, outro grupo elencado por Saviani (2000), entendem a educação a partir de seus condicionantes sociais, mas seus objetivos estão ligados à estrutura socioeconômica, ou seja, concebe a sociedade marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas, que se relacionam a base da força e se manifestam nas condições de produção da vida material. Neste caso, a educação é entendida como dependente da estrutura social, geradora da marginalidade social. Representando esta vertente, se encontram as Teorias do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica; enquanto Aparelho Ideológico de Estado e a Escola Dualista. As tendências crítico-reprodutivistas, embora tenham dado sua contribuição, não fizeram nenhuma proposta de como guiar, ou de sistematização a educação.

As **teorias críticas**, assim denominadas, e fazendo parte do terceiro grupo apresentado por Saviani (2000), buscam compreender teoricamente a questão prática da contribuição da educação no processo de transformação estrutural da sociedade. A Pedagogia Histórico-Crítica, como representante destas teorias, procura entender a sociedade de forma mais ampla, analisando a escola como inserida nesta sociedade.

Como utilizaremos a 1.Ontologia e 2.Gnosiologia da Pedagogia Histórico-crítica como contraponto as **Pedagogias do aprender a aprender** acreditamos ser necessário a exposição destas categorias para essa pedagogia neste momento da dissertação, por isso, trabalhou-se esta questão no subitem a seguir.

## 2.2 A ONTOLOGIA E A GNOSIOLOGIA PRESENTES NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Como sabemos, a pedagogia histórico-crítica tem seus fundamentos na teoria do materialismo histórico dialético idealizadas por Karl Marx e Friedrich Engels, assim, sua visão ontológica e gnosiológica segue a via do marxismo. Nas palavras de Saviani:

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2011, p. 119-120).

Neste sentido, Saviani (2011) apresenta em seu livro “Pedagogia Histórico-crítica” a Ontologia na qual se apoia no entendimento do que é o homem, e, como ele se faz homem. Esse autor busca em Marx o seu entendimento ontológico, assim o homem é um ser social que se faz pelo ato contínuo de extrair da natureza, pelo trabalho, os bens necessários à manutenção da sua existência, tem, portanto, como atividade vital o “trabalho”, que é, portanto, categoria fundante, determinante, para a teoria marxista da educação.

Deste modo a Pedagogia Histórico-crítica entende que o homem, um ser histórico e social, se faz homem, ou seja, o que o diferencia dos outros animais dando um caráter superior a sua existência, se caracteriza pelo processo de trabalho:

[...] diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, **o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho.** Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 2011, p. 11, negrito nosso).

Esse processo de trabalho, que vem da necessidade de garantir ao homem sua própria subsistência, é o ponto de partida que proporcionou ao homem a construção do seu mundo social, nas palavras do autor:

Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura) (SAVIANI, 2011, p. 11).

Com esse entendimento ontológico é que Saviani define – na relação entre a atividade vital humana, o trabalho, e a necessidade de apreender o conhecimento acumulado pelas gerações passadas para realiza-lo – o objeto da educação de sua Pedagogia Histórico Crítica:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, **o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo** (SAVIANI, 2011, p. 13, negrito nosso).

Passamos agora, para a análise da segunda categoria gnosiologia definida na Pedagogia Histórico crítica. Com esta finalidade, perguntamos a essa pedagogia o que é o conhecimento, o que podemos conhecer e o como o homem conhece e apreende o mundo. Assim, Saviani nos traz a relação entre a ontologia e a gnosiologia na formação do homem como um ser social:

[...] **o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.** Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, **o saber objetivo produzido historicamente** (SAVIANI, 2011, p. 7, negritos nossos).

Assim, para melhor entendimento apresentamos uma tabela com as definições das categorias da 1.Ontologia e 2. Gnosiologia da Pedagogia Histórico-Crítica:

**Tabela 1 – Pressupostos Ontológicos e Gnosiológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.**

<b>PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b>	
<b>ONTOLOGIA</b> <b>O que é o homem? Como o homem se fez/faz homem?</b>	Para essa pedagogia o homem é um ser social que tem no trabalho a sua atividade vital, a partir da qual desenvolve a cultura como sua segunda natureza e, para humanizar-se, para tornar-se homem, necessita apropriar esta segunda natureza desenvolvida historicamente pelos homens.
<b>GNOSIOLOGIA</b> <b>O que é o conhecimento? O que podemos conhecer? Como se dá o processo do conhecimento?</b>	O conhecimento e a cultura aparecem como produto da atividade vital humana, o trabalho. O homem conhece ao atuar no mundo para atender as suas necessidades vitais. Ao longo da história da humanidade aprofunda este conhecimento do mundo e aprimora as explicações sobre a possibilidade deste conhecimento. A possibilidade de o animal se humanizar, tornar-se homem, adquirir a capacidade de atuar orientado por finalidade com conhecimento de causa depende de apropriar os conhecimentos acumulados pelas gerações passadas (as ciências e as artes).
<b>Referenciais Teóricos</b>	- Dermeval Saviani; - Karl Marx; - Friedrich Engels; - Antonio Gramsci. - Aproximações com a escola de Vigotski;
<b>Expressões ou Vocabulário próprio da Concepção</b>	Natureza da educação, natureza humana (ontologia) Trabalho, atividade vital, necessidade, transformação da natureza, adaptação da natureza às necessidades humanas; produção de segunda natureza; Educação, fazer-se homem, patrimônio acumulado pela humanidade, transmissão da segunda-natureza às futuras gerações; humanização.

### 2.3 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS APÓS A DÉCADA DE 1970

Saviani (2010), ao escrever o livro “História das Idéias Pedagógicas no Brasil” dividiu as pedagogias em períodos. Assim, temos o primeiro período de 1549 a 1759, no qual predominou o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; o segundo período de 1759 a 1932 no qual ocorreu uma coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; o terceiro período de 1932 a 1969 em que se destacou a vertente da pedagogia nova, e, o quarto e último período onde houve o predomínio da pedagogia nova, de 1969 a 2001, que marca sua ocorrência sob a configuração da concepção pedagógica produtivista – período que mais nos interessa nesta dissertação.

A emergência e predominância da concepção produtivista de educação teve sua consolidação devido ao:

[...] aprofundamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo associado-dependente (que) trouxe consigo o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações. [...] O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada a legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação” de meios para fins idênticos (SAVIANI, 2010, p. 365).

Ou seja, esse período da educação se traduz no período produtivista por colocar o ensino e aprendizagem humana a serviço da produtividade necessária ao mercado e suas exigências.

O cenário da década de 1970 é marcado por intensas contradições resultantes de uma sociedade enraizada na divisão de classes. “A sociedade passa por um processo de globalização, de internacionalização do capital, com “abertura” comercial, econômica, financeira e cultural” (FACCI, 2004, p. 5). Por um lado, a tecnologia e os avanços científicos melhoram qualitativamente e transformam as forças produtivas podendo liberar a força de trabalho de milhões de trabalhadores, por outro lado, intensifica-se também a miséria humana. “Assistimos, enfim, à exclusão de um número crescente de pessoas que vivem à margem da economia, sem acesso às condições humanas essenciais” (FACCI, 2004, p. 5). Neste sentido, grande parte da população fica desempregada servindo ao capital como exército de reserva.

Encontramos de fundamento para esse cenário de globalização capitalista, e constante transformação da sociedade, o pensamento neoliberal, que, tem como principal teórico e idealizador Friedrich Von Hayek (1899-1992). Esse autor entende que, é preciso renovar o liberalismo do livre mercado. Defende a liberdade individual, acreditando que, é neste sistema, que os homens conseguem sua liberdade e convívio social. Facci ressalta sobre Hayek: “Ele entende que o mercado é o mediador entre o indivíduo e o restante da sociedade e o sistema de preço é a codificação das necessidades das pessoas” (FACCI, 2004, p. 7).

Deste modo em uma sociedade neoliberal temos que o comportamento humano tende a ser voltado ao individualismo e ao interesse

pessoal. A competição, também, é um valor importante para o ideário neoliberal. Em síntese de Facci, “nessa visão, a sociedade é resultante casual das ações individuais, portanto, não é possível prever a totalidade social” (FACCI, 2004, p. 7-8). A epistemologia, para ele, é de forma fragmentada sendo excluída a totalidade, já o conhecimento, se enquadra na subjetividade e individualidade (FACCI, 2004). O homem, nesta perspectiva, só pode conhecer o mundo que está em sua volta, assim, suas ações tem como referencial os próprios interesses particulares (DUARTE, 2000).

O autor Butler (1987) estudando a concepção do processo de mercado defendido por Hayek, salienta que para esse pensador liberal

Um indivíduo deve fornecer a outro um produto e ganhar na troca, mesmo que desaprove totalmente os objetivos do comprador – se os conhecer -, e mesmo se o comprador desaprova os dele fornecedor. Mas é essa a grande força do mercado: permite às pessoas cooperarem entre si, mesmo quando não têm objetivos comuns, e transforma em parceiros pessoas que, de outra forma, seriam inimigos lutando pelos mesmos recursos (BUTLER, 1987, p. 47).

Essa reorganização do modo de produção capitalista que atende pelo nome de Neoliberalismo tem como expressão cultural uma corrente de pensamento que se denomina “Pós-modernismo”. Lombardi (2009) deixa claro, sobre a pós-modernidade, que “São ondas ideológicas pelas quais o novo é anunciado em oposição a um velho frágil, esclerosado e em acelerado processo de decomposição” (p. 80). E ressalta o conceito de que:

[...] a atual onda novidadeira, autodeterminada pós-modernidade, se coloca em oposição à razão, ao iluminismo e à prometida revolução, conseqüente desdobramento do processo civilizatório, pelo qual se chegaria a uma época de esplendor positivo, ou a uma revolução socialista levada a cabo por um proletariado politicamente mobilizado para por fim à propriedade privada, razão básica de sua exploração e miséria. Apesar da recusa a qualquer enquadramento, demonstrei que se trata de um caleidoscópio ideológico que, porém, articula-se com alguns princípios norteadores dos posicionamentos pós-críticos: a negação da realidade exterior, assumindo uma ontologia anti-realista e que, por isso mesmo, é profundamente idealista: a ênfase no fragmentário, no particular e no microscópio e que reduz a um sujeito ao mesmo tempo alfa e ômega; a subjetividade extremada e a dúvida como princípio metódico, indicador da impossibilidade de construção de qualquer tipo de conhecimento que ultrapasse o sujeito que o produziu; enfim uma gnosiologia de ceticismo absoluto, negadora de qualquer possibilidade de conhecimento e que, por isso, beira a um agnosticismo metafísico e religioso; o culto à extrema individualidade, ao consumismo e à ética hedonista, não há como deixar de registrar que trata-se de uma axiologia imobilista e politicamente derrotista (LOMBARDI, 2009, p. 80-81).

Antes, tínhamos uma ciência moderna que se pautava em um discurso filosófico, em contrapartida, a ciência dita pós-moderna pauta-se em certa desconfiança na ciência, tendo como fundamentos eficiência e eficácia. Assim, a pesquisa e o ensino se dão “pelo desempenho, pelas competências que forem capazes de instaurar” (LYOTARD apud SAVIANI, 2008, p. 427).

Sobre o movimento pós-moderno temos que:

Lyotard introduz a ideia da “condição pós-moderna” como uma necessidade de superação da modernidade, sobretudo na crença na ciência e na razão emancipadora, considerando que estas são, ao contrário, responsáveis pela continuação da subjugação do indivíduo. De acordo com Lyotard, seguindo uma inspiração do movimento romântico, a emancipação deve ser alcançada através da valorização do sentimento e da arte, daquilo que o homem possui de mais criativo e, portanto, de mais livre (JAPIASSÚ, 2008, p. 190).

O contexto político e econômico que subsidiava os acontecimentos, nesse momento histórico, tem como líderes mundiais Margaret Thatcher, que governou na Inglaterra de 1979 a 1990, e, Ronald Reagan nos Estados Unidos, de 1981 a 1989, caracterizando seus governos como ultraliberais, sendo extremamente conservadores.

As políticas desses governos defendiam um estado liberal e se contrapõem a interferência reguladora do estado. Com isso, resultou que, ocorreram aberturas econômicas nacionais, privatizações de serviços públicos, equilíbrio fiscal e a desregulamentação dos mercados.

Os resultados de decisões tomadas por esses governos tiveram repercussões na América Latina. Assim, foi realizado, nos países latinos, equilíbrio fiscal conseguido através de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias com o principal objetivo de diminuir os gastos públicos e a estabilização monetária. Outras consequências foram a desregulação dos mercados financeiros e do trabalho, privatização radical e abertura comercial (SAVIANI, 2008, p. 428).

Em relação à educação, tem-se como consequência o fracasso da escola pública, e, a ascensão das escolas privadas que são guiadas pela concorrência do livre mercado. O Estado se isenta da responsabilização dessa consequência, tendo como álibi, a culpabilização do indivíduo e suas capacidades inatas como responsável de seu insucesso, justificando-se em teorias psicológicas geneticistas.

Assim, emergem nesse período, devido ao pensamento pós-moderno e políticas neoliberais, as tendências pedagógicas Neoescolanovistas e Neoconstrutivistas, que são uma reformulação das antigas tendências, Escolanovista e Construtivista, nos parâmetros do mercado neoliberal.

Essas tendências, de cunho neoliberal, ganham terreno, no Brasil, por meio de documentos do governo que direcionam a educação no país. O “aprender a aprender” proposto para a educação brasileira, e para diversos outros países, foi concebido através de uma leitura da sociedade feita pelo Banco Mundial, traduzida no Relatório Delors (2006) e publicado em livro, escrito pelo economista Jacques Delors, “Educação um tesouro a descobrir” para subsidiar os pilares da educação de países em desenvolvimento.

A obra tem sua lógica baseada em quatro pontos valorativos. Assim, o “aprender a aprender” se caracteriza por ter a ênfase nos conhecimentos apreendidos pelo indivíduo por si mesmo, primeiro ponto valorativo; o segundo se define na importância do método de aprendizagem; em terceiro temos a valorização dos conhecimentos trazidos pela criança e por último, o quarto posicionamento é o de que a educação deve acompanhar o desenvolvimento da sociedade, suas transformações e mudanças, a fim de adequar os indivíduos a essa sociedade. *Assim temos, respectivamente, aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver juntos (conviver).* Duarte (2006) se opõe a esses posicionamentos, entendendo-os como valorativos e de caráter liberal. Argumenta que, trata-se de uma readequação da educação visando à disseminação dos valores e a capacitação de mão-de-obra humana para o mercado e suas constantes modificações. Assim, temos uma direção educacional que visa manter o atual modelo econômico e que tem como fim a instrução e adequação da classe trabalhadora as transformações mercantis.

Esse novo ideário pedagógico vem revestido, em decorrência de seu ecletismo, por uma crítica as pedagogias tradicionais, se colocando, como forma de prática educacional que visa à transformação da sociedade, dando subsídios para uma educação Neoescolanovista e Neoconstrutivista. Porém, Duarte (2001), nos alerta para o real significado desse ideário:

O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema. O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (p. 8).

E ainda, o autor afirma que, o núcleo central que define o lema “aprender a aprender” pode ser caracterizado pela “desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor” (p. 8). Sobre as concepções teóricas que derivam desse lema, o autor caracteriza os ideários escolanovistas e construtivistas como “**concepções negativas sobre o ato de ensinar** (p. 8, negrito nosso)”.

A teoria do capital humano se faz presente na leitura do livro escrito por Delors, pois, esse nos traz que, perante o desenvolvimento técnico e da modernização “*as comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade*” (DELORS, 2006, p. 71, itálico nosso). Porém, revela suas intenções na necessidade de indivíduos aptos para a economia e a tecnologia em constante inovação, e, coloca essa tarefa como função da educação. São nítidos, no texto, os argumentos e os apontamentos que caminham para uma educação que enquadre os indivíduos na organização Toyotista – nova organização da produção tendo como elemento principal a flexibilização do trabalho – do mundo do trabalho

A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países, a **necessidade de flexibilidade qualitativa da mão-de-obra. Acompanhar e, até, antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial, em todos os setores mesmo na agricultura sente-se a necessidade de competências evolutivas articuladas com o saber e com o saber-fazer mais atualizado. [...] A formação permanente de mão-de-obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico que implica a mobilização de vários tipos de atores: além dos sistemas educativos, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores estão convocados de modo especial.** Observa-se, assim, em muitos países industrializados um aumento sensível dos meios financeiros dedicados à formação permanente. [...] Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. **Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações** (DELORS, 2006, p.71-72, negrito nosso).

Como conselho para os países em desenvolvimento o livro anuncia que é preciso criar sistemas de ensino que se adaptem as reais necessidades e que sejam capazes de melhorar a gestão da própria economia. Afirma também que, o direcionamento somente para o crescimento econômico não é capaz de garantir o desenvolvimento humano e isso por causa de dois fatores, primeiro o caráter desigual, e, segundo dos elevados custos em matéria de ambiente e de emprego. Atribui o acelerado aumento do desemprego ao fenômeno estrutural em relação ao progresso tecnológico e: “Ao substituir sistematicamente a mão-de-obra por um capital técnico inovador que aumenta constantemente a produtividade do trabalho, se está contribuindo para o subemprego de parte dessa mão-de-obra” (DELORS, 2006, p. 79), afirma o documento. Nesse modo de produção capitalista, a inovação conseqüentemente acarreta no desemprego pelo caráter de ampliação da extração de mais-valia do trabalhador pelo desenvolvimento tecnológico. O texto, como vemos, faz consideração a esse problema, porém, negligencia a possibilidade já posta de uma superação comunista dessa sociedade:

Nota-se que nas sociedades industriais, alicerçadas no valor integrador do trabalho, este problema constitui já uma fonte de desigualdade: uns têm trabalho, outros são dele excluídos e ficam dependentes da assistência, ou são abandonadas à própria sorte. Na falta de um novo modelo de estruturação da vida humana estas sociedades estão em crise: para elas o trabalho torna-se um bem raro que os países disputam recorrendo a toda espécie de protecionismo e de “dumping” social. O problema do desemprego ameaça também, profundamente, a estabilidade dos países em desenvolvimento. [...]. Pode, pois, dizer de uma forma que se pretende prudente, que o progresso técnico avança mais depressa do que a nossa capacidade de imaginar soluções para os novos problemas que ele coloca às pessoas e às sociedades modernas. É preciso repensar a sociedade em função desta evolução inevitável (DELORS, 2006, p. 80).

Delors (2006) entende que a educação tem como um dos principais objetivos capacitar a humanidade para dominar seu desenvolvimento, e que através dela cada indivíduo possa contribuir para o progresso da sociedade, sendo participativos e responsáveis pela comunidade em que vivem. Sobre a educação básica, ainda ressalta que “pretende dar à noção de educação básica ou “educação fundamental”, a acepção mais ampla possível, incluindo nela um conjunto de conhecimentos e de competências indispensáveis na perspectiva do desenvolvimento humano” (DELORS, 2006, p. 83). Sobre os objetivos gerais da ação do ensino, estes devem estar de acordo com um desenvolvimento que tenha por base a colaboração responsável “de todos os membros da sociedade e o incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao autoemprego e ao espírito empreendedor” (DELORS, 2006, p. 83).

No livro em questão, temos ainda a implicação dos valores propostos pelo modelo burguês de desenvolvimento econômico – liberdade, justiça social – e nos é colocado à intenção de recuo a pobreza, gerada por esse sistema, e não uma superação das desigualdades sociais, como demonstra a seguir:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não com um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas, entre outros caminhos e para além deles, **como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras** (DELORS, 2006, p. 11, negrito nosso).

As ideias de formação de competências, adequação do homem ao mercado e a realidade em que vivem, redução de pobreza e não superação, qualificação de mão-de-obra, desenvolvimento de talentos e aptidões de cada um, autoemprego, autogestão, autonomia, empreendedorismo, dentre outras se caracterizam por palavras que se enquadram no abc do sistema neoliberal.

A necessidade de gerar autonomia, preconizada por pressupostos neoliberais, acaba por responsabilizar o indivíduo pela sua própria sorte neste mundo desigual, assim, acaba dando a ilusão da justificativa do fracasso de muitos e sucesso de poucos. Utiliza-se esses valores e conceitos, retirados de pesquisas das ciências psicológicas, biológicas e genéticas, em linhas trabalhadas na lógica formal,

para dar fundamento a essas considerações, com pesquisas de caráter fragmentado que não levam em conta a historicidade humana. Esses conceitos sobre a educação valorizam a individualidade e inibem o conhecimento do conjunto social como orienta Duarte (2001). Esse autor ainda salienta que:

[...] o estudo detalhado dos fundamentos filosóficos do pensamento neoliberal pode revelar aproximações significativas entre esse pensamento e as concepções pedagógicas centradas no lema “aprender a aprender”. Um dos pontos nos quais se daria essa aproximação seria o da ausência de diferenciação entre as características do pensamento não cotidiano (ciência, filosofia, política e arte) e o pensamento cotidiano. (DUARTE, 2001, p. 74).

Podemos dizer que, as ideias que a obra de Delors (2006) nos apresenta, restringem-se a um neoliberalismo por ter como finalidade formar pessoas competentes que deem retorno a atual sociedade, ou seja, adéquam o homem ao mercado capitalista. Para constituir-se, essa obra utiliza uma linguagem pragmática retirando conceitos de várias linhas teóricas sem fundamento comum, tornando-se eclético e ahistórico, pois, não faz consideração ao desenvolvimento histórico humano e nem do desenvolvimento histórico econômico. Diante desses fatores, podemos considerar que esse documento não tem a intenção de modificar a sociedade por uma revolução que daria fim ao sistema desumano em vigor. Na realidade, ele serviu de parâmetro norteador da educação brasileira. É nesta perspectiva que as tendências burguesas se adentram e se tornam referencial de educação no país. Neste sentido, o documento sendo de cunho neoliberal e sendo o neoliberalismo como nova face do atual modo de produção que adéqua as novas forças produtivas que se desenvolveram nesta sociedade, acaba por gerar um intenso neoprodutivismo, na educação, que é inserido na escola para contribuir na formação humana. *Esse processo se constitui através das políticas educacionais que se baseiam no aprender a aprender, tais como, o Neotecnicismo, Neoconstrutivismo e Neoescolanovismo, que, por sua vez, tendem a influenciar todas as áreas educacionais, tais como, a Educação Física.*

O “aprender a aprender” sustenta o reerguimento das pedagogias escolanovistas. Sobre os fundamentos pedagógicos escolanovistas Saviani (2008) ressalta que o eixo do processo educativo se desloca “do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade” (p. 431), e sua conclusão sobre isso é que o que se coloca de fundamental importância para essa teoria é

aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. “E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (p. 431).

Para Saviani (2008) o neoescolanovismo atrelado ao “aprender a aprender” se encaixa nos parâmetros de uma economia em constante expansão e mudanças. E sua função se faz atuante na necessidade de aumentar a empregabilidade, pois, o mercado exige uma maior adaptação a funções diferentes, não há mais uma estabilidade de emprego.

Os novos rumos do mercado de trabalho exigem uma diferenciação nas estruturas cognitivas humanas, como, o raciocínio e a comunicação que devem seguir padrões de níveis flexíveis, desprezando a deterioração dessas funções, devido ao trabalho mecanizado.

Temos que as bases psicopedagógicas, norteadoras dessas concepções pedagógicas, tem como principal fundamentação teórica sobre o desenvolvimento cognitivo humano o Construtivismo. Também, nesse cenário entra em cena a “Pedagogia das Competências” e a formação de professores em uma perspectiva reflexiva, ou seja, “uma formação reflexiva dos professores, com investimentos da aquisição de competências e habilidades” como orienta-nos Facci, (2004, p. 41). A autora elenca que

[...] o conceito de profissionalização deve estar associado à ideia de competência, em que o trabalhador deve ter um conhecimento mais genérico e mais amplo, permitindo que ele se adapte a tarefas diferentes num campo de ação mais amplo (FACCI, 2004, p. 41).

Assim, temos, que o construtivismo, que tem sua base na teoria da Epistemologia Genética Piagetiana de desenvolvimento humano, sustenta, em questões de desenvolvimento cognitivo humano, os pressupostos escolanovistas. A obra piagetiana, referencial desse ideário, se coloca como fundamental no entendimento do ensino-aprendizagem.

Porém, neste novo momento histórico, o Construtivismo sofre transformações e readequações. O teórico César Coll, defensor do Construtivismo como norteador da educação sistematizada e assessor da formulação dos PCNs elaborados pelo MEC de 1997, considera sobre a atividade do aluno na construção das aprendizagens escolares “como um princípio amplamente compartilhado por distintas correntes pedagógicas. Em consequência, o uso do termo “construtivismo”

adquiriu considerável amplitude no campo educacional” (SAVIANI, 2008, p. 437-438). E, foi a partir dessas formulações que o Construtivismo se reconfigura e se atrela as novas correntes norteadoras do pensamento humano, assim, já se encontra denominado por **Neoconstrutivismo**. Nas palavras do próprio Coll (1998):

[...] seria conveniente reservar o termo construtivismo para um determinado enfoque ou paradigma explicativo do psiquismo humano compartilhado por diferentes teorias psicológicas, entre as quais naturalmente se encontram algumas das atuais teorias mais aceitas sobre desenvolvimento e aprendizagem (p. 164).

O foco da educação segue o modelo encontrado nas empresas, por meio da reorganização do processo produtivo, objetivando ter melhores rendimentos de eficiência e transformação de indivíduos para que sejam mais produtivos, tanto no trabalho, quanto na sociedade e na vida, comenta Saviani (2008). E essa reorganização é denominada **Neotecniscismo**.

O Neotecniscismo se diferencia do antigo tecnicismo porque deixa de se adequar aos modelos taylorismo-fordismo que se caracterizavam por uniformização e rígido controle do processo de produção e se inspiram no processo produtivo Toyotista de flexibilização. Assim, é na avaliação dos resultados que se busca a garantia de produtividade e eficiência. Na educação o Estado passa a avaliar seus resultados diretamente (SAVIANI, 2008).

*Em resumo geral o que vem ocorrendo nas últimas décadas do século XX no Brasil, caminha junto com as constantes transformações da conjuntura econômico-político mundial. Deste modo, o “aprender a aprender” reergue a Escolanova, porém, adaptada as novas exigências do atual processo de produção, assim, passa para um novo entendimento se caracterizando pelo Neoescolanovismo e esse, que através das concepções psicológicas de desenvolvimento humano e aprendizagem, também reformuladas, o Neoconstrutivismo, se objetiva dentro da escola através de práticas Neotecniscistas formando o cenário educacional brasileiro (SAVIANI, 2010).*

No próximo item abordamos as tendências que compõem as pedagogias do aprender a aprender.

## 2.4 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS, A TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO E O NEOCONSTRUTIVISMO

A Pedagogia das Competências, a Teoria do Professor Reflexivo e o Neoconstrutivismo formam o conjunto de práticas pedagógicas burguesas que emergiram pós 1970 e que tiveram grande aceitação e disseminação no Brasil, dando novos rumos à educação.

Essas concepções pedagógicas deram subsídios teóricos às tendências educacionais de todas as áreas de conhecimento pertencentes ao âmbito escolar, com isso, também influenciaram na formação dos professores das diversas áreas, e, incluindo nesse contexto, temos, a Educação Física incorporando esses modismos pedagógicos.

Cabe, neste momento do trabalho, caracterizar essas pedagogias emergentes, assim como trazer a crítica a essas concepções. E, neste sentido apresentamos que, no Brasil, o Construtivismo surgiu e se expandiu através “de um ideário e penetrou na educação causando grande impacto nas reflexões e ações dos educadores brasileiros, modificando o ambiente da escola o trabalho na escola” (DUARTE, 2005, p. 9). Assim, o Neoconstrutivismo, que se define por ser uma reformulação neoliberal do próprio Construtivismo, sustenta o entendimento de desenvolvimento cognitivo humano para a educação, e, para a atuação desta. Na área educacional, são desenvolvidas teorias de ensino e aprendizagem como a teoria do professor reflexivo e o desenvolvimento de competências. Essas perspectivas teóricas estão em destaque nos meios educacionais. A respeito da formação reflexiva dos professores, Arce (2001) coloca que, sob a luz dessas teorias os professores tende a deixar de lado a teorização dando ênfase ao agir e refletir de sua prática.

Neste sentido, Facci (2004) coloca que se encontra uma afinidade entre o discurso do ensino de competências e habilidades, e, a teoria do professor reflexivo, no sentido de que os dois valorizam “os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana”. Sobre isto Arce (2001) traz que:

As teorias que têm focalizado o professor como ser reflexivo, baseadas nos estudos de Nóvoa (1997), Shon (1997), Zeichner (1997) e Perrenoud (1993), alicerçam este movimento, reforçando a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor, o conhecimento advindo de sua prática. [...] A ênfase que tais teorias dão às histórias de vida dos professores parece concordar com os conceitos pós-modernos de conhecimento particularizado, em detrimento da totalidade. Tais conceitos, apresentados pelos autores citados, são utilizados como fundamentos de porque adotar o eixo ação-reflexão-ação que alicerça o argumento que leva à formação do professor a ser **aligeirada** (p. 264-265, negrito da autora).

Podemos ver o vínculo, dessas pedagogias, com o Construtivismo, na presença de um capítulo referente a teoria do pensador suíço em um livro do sociólogo, Phillipe Perrenoud, sobre “as competências para ensinar no século XXI”:

Por fim, há um capítulo em que apresento elementos para uma discussão, na perspectiva da teoria de Piaget, sobre a importância da situação problema como recurso didático, tanto em contextos de aprendizagem quanto de avaliação escolar, e principalmente como uma nova maneira de fundamentarmos a aprendizagem quando queremos valorizar o desenvolvimento de competências e a avaliação em uma visão mais formativa e construtiva. (PERRENOUD, 2002, p. 7).

Temos, também, uma menção a esse tipo de perspectiva educativa inserida nas perspectivas dos documentos que orientam a educação para países em desenvolvimento:

Parece-nos que os professores capazes de ensinar esses saberes devem, além de aderir aos valores e à filosofia subjacentes, dispor da relação com o saber, da cultura, da pedagogia e da didática sem os quais esse belo programa continuaria sendo apenas letra morta. Quando esse tipo de proposta é apresentado no contexto da UNESCO, só podemos convidar os Estados a se inspirarem neles, embora saibamos que eles farão o que quiserem (PERRENOUD, 2002, p.13).

Perrenoud, principal teórico da Pedagogia das Competências, destaca que um professor se caracteriza como sendo ideal, em termos de cidadania e construção de competências, quando tem por finalidade adaptar o homem ao mundo contemporâneo, e, quando seu perfil se pauta nos seguintes aspectos: ser uma pessoa confiável; ser um mediador intercultural; ser um mediador de uma comunidade educativa; ter a garantia da Lei; ser um organizador de uma vida democrática; ser um transmissor cultural e ser uma pessoa intelectual. E no âmbito da construção dos saberes e das competências o professor ideal teria que ser

1. Organizador de uma **pedagogia construtivista**;
2. Garantia do sentido dos saberes;
3. Criador de situações de aprendizagem;
4. Administrador de heterogeneidade;
5. Regulador dos processos e percursos de formação (PERRENOUD, 2002, p. 14, **negrito nosso**).

Por fim, o autor ainda acrescenta na lista como complementação a necessidade de posturas de uma prática reflexiva e a implicação crítica.

- A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.

- A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, as regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc. (PERRENOUD, 2002, p. 14-15).

A competência, afirma Perrenoud (2002), é definida como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações diferentes de forma rápida, correta, pertinente e criativa.

Machado (apud PERRENOUD, 2002) expõe sua opinião de como deve ser o trabalho de um professor que tenha como finalidade promover as habilidades e competências de seus alunos:

A tarefa mais fundamental do professor, portanto, é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que os sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com os da coletividade na qual se inserem, sabendo pedir junto com os outros, sendo, portanto, competentes. (p. 154).

Na perspectiva de desenvolver competências, levar ao aluno a aprender a aprender, a teoria do professor reflexivo se identifica com os movimentos da Escola Nova e tecnicismo, sobre isso, Contreas (apud FACCI, 2006, p. 70) faz a seguinte afirmação

Dado que a consideração do ensino como uma prática reflexiva goza de grande aceitação no mundo acadêmico e gera uma visão positiva dos professores, a mentalidade instrumental e técnica do ensino tem encontrado uma nova forma de aceitação, escondendo seu tradicional estilo frio e

impositivo disfarçado numa vestimenta, mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão. O raciocínio técnico se apresenta como pensamento reflexivo e, com esta nova linguagem, se reconstrói os procedimentos técnicos lineares de solução de problema [...]. Isto permite que se lhe reconheçam, de fato, habilidades aos docentes, porém, sem haver conquistado uma maior capacidade de decisão e intervenção.

Nessa abordagem, acaba por se deixar de lado, ou em segundo plano, a transmissão do conhecimento historicamente produzido pelo homem, ou seja, deixa-se de lado o conhecimento mais elaborado, não cotidiano, valorizando o conhecimento cotidiano, por, estarem mais “próximos” dos alunos. Neste sentido, além das pedagogias burguesas valorizarem a aprendizagem de habilidades e competências e desvalorizarem a transmissão dos conteúdos clássicos da produção humana, temos, o papel do professor se enquadrando numa tendência de formação docente chamada Teoria do professor Reflexivo.

A formação centrada no ensino reflexivo surgiu na Inglaterra por volta da década de 1960; nos Estados Unidos da América (EUA) na década de 1980, e foi uma reação à concepção de formação de professores em uma vertente tecnocrática. E essa nova tendência foi considerada por muitos autores como uma vertente inovadora, como apresenta Facci (2004), que faz uma abordagem crítica a essa tendência pedagógica de formação de professores. A autora também coloca que a Teoria do Professor Reflexivo chegou no Brasil por meio dos estudos de Donald Shon, que por sua vez, se fundamenta em Dewey.

A Teoria do Professor Reflexivo defende o princípio de que mudanças na educação só acontecerão se for proporcionada aos professores uma formação reflexiva. Assim, segundo essa teoria, o conhecimento do aluno deve ser direcionado de acordo com as reflexões dos professores. “O professor, em sala de aula, precisa refletir sobre a sua prática e propor aos alunos possibilidades de experimentação, de forma que potencializa suas capacidades de conhecer”, afirma Facci (2004, p. 57) ao fazer uma crítica a Teoria do Professor Reflexivo:

O pensamento prático do professor é fundamental para compreender os processos de ensino-aprendizagem e desencadear uma mudança radical nos programas de formação de professores, pensando na promoção da qualidade de ensino e também numa escola inovadora (FACCI, 2004, p. 57).

Em toda a literatura existem diferenças entre autores que defendem esse tema, neste sentido, podem ser consideradas três abordagens que

caracterizam a formação reflexiva dos professores, a narrativa, a crítica e a cognitivista.

A abordagem identificada como narrativa valoriza os saberes práticos e as reflexões realizadas pelos professores. Por outro lado, na perspectiva da abordagem crítica a valorização é colocada nas decisões dos próprios professores, assim, concebe essa reflexão, levando em conta questões da diversidade cultural. Por último, temos a abordagem cognitivista que se preocupa com o papel do conhecimento no ensino. Como representantes, dessas tendências, da Teoria do Professor Reflexivo temos, respectivamente, os autores Schon, Zeichner e Shulman (FACCI, 2004).

A crítica, dessa autora, para a formação do professor reflexivo se faz no sentido de que

Parece que o problema para esses teóricos é a transmissão de conhecimentos que precisa ser substituída, na escola, pelo desenvolvimento de competências. A questão que fica é: bastam noções vagas, conhecimentos fluidos – espontâneos, fáceis, naturais – para saber fazer cálculos, analisar fatos e situações, ser um leitor e escritor proficiente? Isto poderá ser suficiente se a finalidade consistir em reproduzir a prática social estabelecida. Porém, se tal formação pretende formar o profissional comprometido com a crítica ao modo de vida dominante, isto contribui muito pouco (FACCI, 2004, p. 39-40).

No atual cenário educacional, encontramos diversos estudos críticos em relação às pedagogias que adéquam o homem ao modo de produção capitalista. Essas críticas se fazem presente desde os fundamentos até a prática pedagógica dessas concepções de ensino.

Sobre abordagem do professor reflexivo, Facci (2006) afirma que, essa tendência centra-se no intuito da valorização do desenvolvimento e da construção de conhecimentos pessoal-profissional.

Chakur (1995), em artigo intitulado “Profissionalização docente: uma leitura Piagetiana de sua construção”, faz uma aproximação da teoria construtivista de Piaget com a abordagem do professor reflexivo colocando que “[...] o conjunto das reflexões aqui organizadas pode ser o início de um casamento feliz e duradouro entre a Psicologia Genética Piagetiana e uma teoria do desenvolvimento profissional docente” (p. 637). Porém em relação a isso Facci (2006) coloca sua crítica

No entanto, essas pesquisas, embora busquem entender a subjetividade e a profissionalidade do professor no processo educativo, a fazem sem considerar as condições históricas-sociais em que a profissão se desenvolve. Parece que o subjetivo de cada um é particular e único e pela interação entre os sujeitos é que se chega ao coletivo. Considero que a subjetividade é formada por sujeitos concretos que, apesar da singularidade, são, ao mesmo tempo, constituídos social e historicamente (FACCI, 2006, p. 60).

A autora, ainda, continua sua análise apontando o caráter de responsabilização do fracasso do ensino direcionado ao professor como indivíduo, neste sentido, a culpa, da não aprendizagem do aluno, seria da prática docente.

Serrão (2012) em artigo crítico a abordagem reflexiva salienta que [...] “parecem que falam do posto de trabalho de profissional e do processo de trabalho, não abordando o modo de produção, tampouco as relações sociais de produção estabelecidas” (p. 178). Esta autora ainda faz uma analogia dessa pedagogia com o famoso livro de William Shakespeare “sonho de uma noite de verão” como podemos observar na seguinte citação:

Assim, considerando os limites e as possibilidades, ainda que de forma preliminar e introdutória, da apropriação e formulação dos conceitos “professor reflexivo” e “professor investigador”, especialmente pensando na necessidade de apreender concretamente parcela da realidade educacional brasileira, o que parece manifestar-se é algo semelhante ao que William Shakespeare escreveu em *sonho de uma noite de verão*. Parece que os desejos tão ardentes podem de igual forma e de maneira efêmera serem realizados como delírios ou verdadeiramente como sonhos. Ao contrário, se fossem recuperados os “velhos” instrumentos teórico-metodológicos e utilizados na pesquisa educacional como ferramentas para compreensão da realidade, e com os quais se pudesse desenvolver uma análise concreta de situação concreta, ao mesmo tempo concebendo-se a realidade como síntese de múltiplas determinações, conforme defendia Marx (1974), poder-se-ia, talvez, transformar um sonho de uma noite de verão em um exercício teórico, político e profissional de sujeitos pertencentes a determinada classe social, em uma utopia. Sujeitos, lembrando Gramsci (1985 e 1986), que podem se tornar “intelectuais orgânicos”, autores de um projeto utópico de sociedade capaz de superar as formas convencionais de desigualdade social, de exploração humana e, por fim, da racionalidade técnica criticada, que também não permite ao ser humano se constituir em sua onilateralidade (SERRÃO, 2012, p. 183-184).

As orientações para a formação de um profissional da área da educação que incorpore essas abordagens estão presentes em diversos documentos direcionados a educação brasileira. Esses preceitos contribuem para direcionar diversas áreas de atuação educacional, tais como a Educação Física. Facci (2006) traz uma síntese dos argumentos críticos dos pressupostos da formação reflexiva do professor, trazendo consequências como:

- 1) Colocar mais responsabilidade, e por que não dizer culpa, sobre os ombros dos professores pelos seus insucessos;
- 2) Ao valorizar o processo de reflexão orientado para a ação, pode-se considerar que esta reflexão é sinônimo de resolução de problemas no espaço escolar;
- 3) Ao negar a teoria como importante para o processo de reflexão, pode-se reduzir as possibilidades reais de reflexão do professor;
- 4) Supor que o conhecimento é importante porque é útil e imediatamente útil na prática do professor pode reduzir, em grande parte, a possibilidade de o professor se aproximar de uma discussão que não esteja orientada a resolver um problema imediato que se coloca em sua prática;
- 5) Contribuição para a desqualificação da universidade enquanto instância formadora de professores;
- 6) Se servir de suporte na reforma curricular dos cursos de formação de professores, a prática da pesquisa pode converter-se em “ação esvaziada de significados se não lhe foi garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com aspectos imediatos da vida escolar, mas também com as outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea” (FACCI, 2006, pp. 71-72).

Assim, gostaríamos de ressaltar que os valores encontrados nas pedagogias burguesas que tem por base o Construtivismo se diferem dos conceitos trazidos pela filosofia marxista. Heller, baseado no pensamento marxiano, expõe suas definições de liberdade de modo que

Para Heller, a liberdade individual está diretamente condicionada à liberdade do gênero. Não existe a liberdade do indivíduo separadamente da liberdade de sua classe e do próprio gênero humano. O credo ideológico contemporâneo prega e exacerba a ideia de liberdade do indivíduo, a qual só depende de certas regras democráticas da sociedade. Todavia, não consideram a necessidade da humanidade se constituir como sujeito da história para que o indivíduo possa também ser livre. Ora, a sociedade contemporânea é essencialmente marcada pelo fenômeno da alienação [...]. E numa sociedade alienada como a nossa, essa mesma liberdade não é, de fato, possível. Já para a ideologia liberal somente numa sociedade como a atual, ou seja, somente nas sociedades capitalistas contemporâneas, essa liberdade seria possível. De acordo com a ideologia presente, não só a sociedade atual possibilitaria a liberdade e a autonomia dos indivíduos, como seria a única que poderia determiná-la (ROSSLER, 2006, p. 166).

Essas concepções que, trazem no seu fundamento o “aprender a aprender”, também se apresentam no pensamento pedagógico da Educação Física. Como continuação deste capítulo, buscamos aproximar o entendimento de desenvolvimento humano, de ensino e aprendizagem presente nas tendências construtivista e desenvolvimentista com o neoconstrutivismo e com o “aprender a aprender”, caracterizando de forma clara as categorias de ontologia e gnosiologia das concepções pedagógicas burguesas do aprender a aprender.

## 2.5 OS PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS E GNOSIOLÓGICOS DAS PEDAGOGIAS DO “APRENDER A APRENDER”

Neste item serão abordadas as tendências pedagógicas e psicológicas que serviram de base para a configuração de teorias que orientam a formação do professor e profissional de Educação que se enquadram na perspectiva das pedagogias do “aprender a aprender”.

As pedagogias burguesas apresentam suas bases, principalmente, na Epistemologia Genética de Jean Piaget e nas concepções filosóficas sobre educação do estadunidense John Dewey. São esses autores que norteiam suas teorias sob a lógica formal, que fundamentaram a Escola Nova, em 1930 e que hoje foram recuperados no Neoconstrutivismo, na Teoria das Competências e na Teoria do Professor Reflexivo. Essas teorias formam o conjunto das pedagogias burguesas que emergiram e ganharam força a partir de 1970 no Brasil, como visto anteriormente.

Assim, se faz necessário colocar em tela o que as pedagogias do aprender a aprender trazem como pressupostos ontológicos e gnosiológicos em suas compreensões sobre o homem e seu desenvolvimento, assim como, trazer a crítica que paira no âmbito educacional sobre essas concepções e suas implicações para a educação.

Vimos que as tendências pedagógicas derivam do contexto histórico em que estão inseridas, e as questões políticas e econômicas são fatores essenciais para definir o tipo de homem almejado a ser formado pela educação, a qual necessidade social ele vai atender. E, que as bases teóricas das pedagogias do aprender a aprender se sustentam principalmente na teoria de desenvolvimento humano de Piaget e nos pressupostos educacionais escolanovistas de Dewey. Em

detrimento a isso buscamos os pressupostos ontológicos e gnosiológicos do homem defendidos por essas teorias.

Assim temos que, durante o século XX aconteceram diversas transformações na sociedade, - o fenômeno da globalização mundial, a centralização da produção em um sistema flexível o Toyotismo, reestruturação do capital - é da decorrência dessas transformações que emergem o pensamento teórico dos pensadores dessa época, pois, quando se alteram as estruturas econômicas acontecem mudanças nas diferentes áreas que se condicionam a ela, tais como, a educação.

Piaget e Dewey são dois representantes do pensamento burguês, do século XX, que fundamentam as teorias reacionárias emergentes no pós 1970. Eidt (2009, p. 125) esclarece que “estes autores concebem o homem visando sua adaptação a lógica do capital, ou seja, à extração de mais-valia de uma classe pela outra”.

O filósofo e professor John Dewey (1859-1952), famoso educador norte americano, durante sua carreira, lecionou Filosofia, Psicologia e Pedagogia nas Universidades de Chicago e Columbia (Nova York). Ampliou, no campo da educação, o pragmatismo, formulado por Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910). Do total de sua obra, Japiassú (2008) pontua que as mais relevantes foram: *Escola e Sociedade* (1889), *A criança e o currículo* (1902), *Como nós pensamos* (1910), *Democracia e educação* (1916), *Experiência e educação* (1938), *Ensaio de lógica experimental* (1916, 1954).

A definição de educação, em Dewey, se pauta nas experiências vividas pelo homem no decorrer da vida. Assim, temos que para ele a educação é “fenômeno direto da vida”. Neste sentido é que o autor afirma que a “reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constituem a característica mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental e espiritual” (DEWEY, 1976, p. 116). Para Dewey,

Essa contínua reconstrução – em que consiste a educação – tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade da experiência. Analisando-a mentalmente, percebendo as relações que elas nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, nossas experiências futuras (1976, p. 116).

Neste aspecto, para o autor, a escola deve ser entendida como um laboratório, em que os alunos descobrem por si próprios os conhecimentos e habilidades necessários para que possam ser absorvidos pela sociedade burguesa. Ou seja, para esse teórico o homem conhece/apreende o mundo através das experiências vividas.

Na perspectiva de educação de Dewey identificamos uma aproximação ao movimento pós-moderno, em que valoriza a visão de mundo individualizada sem considerar uma análise mais profunda da sociedade como um todo. Dando continuidade, o autor, defende também que a educação deve ser um encaminhamento para a vida adulta. Elege a experiência como fator principal e centralizador na educação:

A preocupação central de toda a construção pedagógica deve ser a experiência, porque toda a pedagogia precisa organizar-se em torno desse fenômeno atual e vivo, que é problema prático que se põe a criança, seguido de debate no qual ela se engaja para resolvê-lo. A didática se resume no famoso método “do problema” que se desenvolve em cinco fases: a) a criança traz um problema (um objeto, uma preocupação, etc., relacionados com sua vida); b) definição em comum do problema; c) inspeção dos dados disponíveis; d) formação de uma hipótese de trabalho; e) comprovação da experiência (da validade das informações dos meios e dos raciocínios). Assim, ao transfigurar a escola, Dewey inventou a escola ativa e os métodos ativos. **Sua essência consiste em lançar mão das motivações e dos interesses da criança para a descoberta, pela experiência pessoal, das informações úteis a serem assimiladas** (JAPIASSÚ, 2008, p. 72-73, grifo nosso).

Esse método, proposto por Dewey, que elege as situações práticas de experiências se consolidou, mais tarde, como um dos pilares do movimento Escolanovista. E, também, é uma das bases para o “aprender a aprender” criado inicialmente por ele e resgatado no relatório Delors (2006). Para ele

[...] nas práticas da educação mais nova, podemos, creio, descobrir certos princípios comuns por entre a variedade de escolas progressivas ora existentes. À imposição de cima para baixo, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiências; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondam a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança (DEWEY, 1976, p. 7).

Neste trecho, vemos a relação de seu pensamento com a reorganização do capital. A linha de raciocínio em que Dewey formulou sua teoria

pragmática da educação é apresentada como uma renovação a educação e ao mundo, e, não como uma readequação da educação para reformular o modo de produção capitalista e mantê-lo hegemônico.

Eidt (2009) ressalta que “não se pode desconsiderar as contradições que movem a própria história humana” e é dessas múltiplas experiências colocadas como essenciais por Dewey para serem vivenciadas na escola e na formação humana que “possibilitaram aos indivíduos se adaptarem, no futuro, às diversas e desumanas condições de trabalho que presidem o capitalismo” (p. 48). E, a autora ainda nos traz uma citação de Dewey condizente com o “aprender a aprender”:

O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquirir o hábito de aprender. Aprender-a-aprender (DEWEY apud EIDT, 2009, p. 136).

O ideal educacional apresentado por Dewey é o de proporcionar aos indivíduos na educação formal uma extensa quantidade de experiências distintas e ricas. Este ideal tem como fundamento o modo de organização do trabalho que se apresentou no século XX “que traziam em seu bojo a simplificação das funções, sempre repetitivas, bem como o esvaziamento do conteúdo da atividade produtiva” (EIDT, 2009, p. 136). Porém, ainda que as tarefas colocadas se apresentem de forma simples, reduzidas e automáticas, o indivíduo é condicionado a uma flexibilização destas, tendo de estar pronto para exercer diversas outras tarefas no interior do processo de produção, e, é essa relação, que a vivência constante de experiências se enquadra a uma educação adaptativa a esse modo de produção, pontua Eidt (2009). Tem-se então, uma analogia em que na aparência, o discurso “sugere um avanço no processo de desenvolvimento, o que se tem, na essência, é a formação de um indivíduo capaz de se adaptar às mudanças requeridas pela lógica produtiva” (EIDT, 2009, p. 136).

[...] Estes dados evidenciam o acirramento do processo de adaptação do trabalhador a lógica do capital, em que os pressupostos deweyanos do “aprender-a-aprender” ganham cada vez mais importância no interior da lógica produtiva. Nessa direção, uma análise que supera a aparência e a imediatividade do conceito de pensamento reflexivo preconizado por Dewey (1959a; 1959b; 1974) e busca compreender a sua essência permite afirmar, sem que se esgote esta questão, que, ao contrário do que preconiza o autor, essa modalidade de pensamento não visa desenvolver no indivíduo formas superiores de pensamento ou, por outra, o pensamento abstrato – mas sim exercitar o pensamento prático, necessário, à adaptação dos operários a lógica do capital, e, mais especificamente à sociedade industrial taylorista/fordista americana na transição do século XIX para o XX (EIDT, 2009, p. 139).

Pode-se concluir que Dewey, para seu ideal de educação, preconizava a aprendizagem por meio de experiências pessoais, na qual a qualidade desta interfere na aprendizagem. Assim sendo, o processo educacional é uma reconstrução da experiência vivenciada. Ainda entendia que é dever da educação progressiva buscar “uma filosofia de educação fundada numa filosofia de experiência” (DEWEY, 1976, p. 18).

Seguindo os passos de Dewey e caminhando ao encontro de novos rumos do capital, Piaget formula uma teoria de desenvolvimento humano que serve de base para justificar grande parte das contradições sociais, reforçando o ideário burguês de colocar a culpa no indivíduo e nas suas capacidades (ou falta de capacidades) inatas, os problemas criados pela organização social.

O psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) foi o criador da Epistemologia Genética. Nasceu em Neuchâtel, Suíça, começou seus estudos como biólogo e mais tarde dedicou-se a Psicologia e a Filosofia. Exerceu a profissão de professor nas Universidades de Genebra, Lausanne e Paris. Também dirigiu o Instituto de Ciências da Educação em Genebra. Seu grande mérito foram seus estudos de psicologia cognitiva e sua teoria sobre o processo de construção do conhecimento do indivíduo desde a infância, sendo baseado em pesquisas empíricas. A teoria de Piaget teve grande aceitação por parte das pedagogias contemporâneas. Piaget considerava que “a natureza de uma realidade viva é revelada não só por suas etapas iniciais nem por suas etapas terminais, mas pelo processo mesmo de sua transformação” (JAPIASSÚ, 2008, p. 217). Para ele, a Epistemologia Genética nos traz a base para o entendimento das distintas formas do pensamento científico, e, os pressupostos para uma análise filosófica.

Japiassú (2008, p. 217) destaca as principais obras do autor, em questão, tais como: *A linguagem e o pensamento na criança* (1925), *O nascimento da inteligência na criança* (1936), *A psicologia da inteligência* (1947), *Tratado de lógica* (1949), *Introdução a epistemologia genética*, 3 vols. (1950), *O estruturalismo* (1968), *A epistemologia genética* (1970), *A epistemologia das ciências do homem* (1970), *Psicologia e epistemologia* (1970).

Como já colocado, os estudos de Piaget se fazem quase que predominante na atualidade e, o autor entende o homem, seguindo três determinações: a biológica, a psicológica e a social. Em resumo, para Piaget o homem é definido como sendo um ser bio-psico-social, e essa interpretação é aceita e utilizada na maioria das produções sobre educação (DUARTE, 2005). De acordo com Piaget as três determinações bio-psico-social se diferem entre si, e por isso, devem ser analisadas diferentemente. Assim:

[...] pode-se distinguir duas ordens de constituintes do sujeito: uma referida ao biológico e outra referida às dimensões psicológicas e sociológicas. Essas duas ordens se distinguem porque entre o biológico e o social há laços de superposição ou de sucessão hierárquica, enquanto entre o psicológico e o social se consta um paralelismo acentuado, posto que as ligações são de coordenação ou mesmo de interpretação. Por outro lado a instância psicológica aparece como um elemento mediador entre o biológico e o social, sem, contudo, configurar um momento especial, antes combinando-se com as influências sócias (PIAGET, 1977 apud DUARTE, 2005, p. 65).

Na perspectiva de Piaget, podemos perceber que o biológico e o social são determinações que seguem linhas de desenvolvimento diferentes uma da outra, sendo uma concepção que separa o biológico do social, se distinguindo da abordagem histórico-cultural, do teórico Lev Semiovich Vigotski e sua Escola.

Em Piaget, o desenvolvimento cognitivo é uma questão de equilíbrio entre as estruturas corporais e o ambiente, tendo duas fases de fundamental importância para essa adaptação ao meio, sendo estas a assimilação e acomodação. E essa adaptação ocorre da seguinte maneira:

[...] com os fatores inatos (maturação) e de experiência (física ou social) se combina um fator mais geral, não podendo ser considerado nem como hereditário, nem como adquirido em função da experiência, e que é o fator de equilíbrio. É por isso que as estruturas lógicas de natureza operatória, caracterizadas por sua reversibilidade (presença das operações inversas ou recíprocas) nos parecem, por sua natureza mesma, depender de um processo de desenvolvimento consistindo numa equilíbrio (a compensação, que define o equilíbrio, correspondendo então à reversibilidade inteira das operações): nesse caso, o mecanismo da equilíbrio se explica pelo fato que cada uma das etapas sucessivas apresenta uma probabilidade crescente em função dos resultados obtidos na etapa precedente (a reação inicial sendo ela mesma a mais provável em função da situação de partida), (PIAGET, 1974, p. 35).

Esse enfoque cognitivo de Piaget, em que as pessoas como organismos ativos por suas próprias ações, movimentam seu próprio desenvolvimento é fruto da elaboração de uma teoria geral do desenvolvimento da inteligência lógica, procurando uma resposta para a gênese do conhecimento, o que propõe um modelo de desenvolvimento intelectual Estruturalista, Construtivista e Interacionista. Piaget tenta explicar “os mecanismos de aquisição e de utilização dos conhecimentos a partir da gênese das operações lógico-matemáticas subjacentes a qualquer atividade intelectual” (FOULIN, 2000, p. 17). Ele acredita que o desenvolvimento se tem através das ações das crianças e da interação ativa com o meio ambiente (KREBS, 1995).

O ser humano é permanentemente solicitado por seu meio físico ou social, ao qual é obrigado a adaptar-se. A existência de numerosas perturbações, provenientes das interações sociais e das interações com os objetos (físicos e simbólicos), que o sujeito deseja ou que deve incluir em sua atividade, impõe adaptações. Por exemplo, a criança que aprende a escrever é levada a utilizar ferramentas e signos cujas características lhe são inabituais. A situação constitui uma perturbação que ela deve dominar. O esforço de adaptação provém aqui mais do interior do sujeito que do meio (FOULIN, 2000, p. 19).

A abordagem construtivista de Piaget enfatiza que durante o desenvolvimento a criança passa por três momentos importantes: as perturbações, as compensações e enfim, a correspondência matemática. Ao longo de todo o desenvolvimento, os progressos do conhecimento se fazem de uma construção na qual o sujeito é ator de suas aprendizagens em interação com o mundo. A concepção da aprendizagem é decididamente Construtivista, ou seja, o sujeito objetiva o mundo e o representa para si. E é nesse sentido que o sujeito vai reconstruir o mundo físico e social (FOULIN, 2000, p. 19).

No sentido mais amplo, a aprendizagem é um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais. Está claro então que segundo a maneira pela qual interpretamos a ação dos estímulos sobre o comportamento do sujeito, assim como a natureza das respostas do sujeito, inclusive a forma de desenrolar histórico (markoviano ou não) que constituem essas respostas sucessivas, encontraremos todos os problemas epistemológicos centrais das relações entre o sujeito e o objeto (PIAGET, 1974, p. 40).

Nos estudos de Vigotsky (2001), sobre a teoria Piagetiana, nos aspectos do desenvolvimento da criança em relação às influências do meio social, encontramos que para o autor russo, Piaget entende que:

A criança não é considerada uma parte do todo social, como um sujeito das relações sociais que, desde os seus primeiros anos de vida, participa da vida social daquele todo a que ela pertence. **O social é visto como algo situado fora da criança**, que a pressiona e reprime os seus próprios modos de pensamento (VIGOTSKY, 2001, p. 80, grifo nosso).

Piaget ressalta que na escola deve-se estimular e favorecer o processo de autoconstrução. Coloca o professor como facilitador entre o conhecimento e o aluno, facilitando a assimilação das noções e a elaboração dos saberes e das competências. A atividade desenvolvida pelo aluno torna-se, uma fonte de motivação intrínseca para a construção das aprendizagens (FOULIN, 2000, p. 21). É nesta perspectiva que a teoria Construtivista fornece subsídios para atender as concepções do movimento educacional brasileiro conhecido como Escola Nova, desenvolvido no Brasil por volta de 1930, representante da pedagogia liberal, onde as atividades têm como centro o aluno e se valoriza a iniciativa tentando alcançar o homem integral: razão, sentimentos e ações, como vimos nos itens anteriores.

O Construtivismo hoje se configura como uma nova roupagem para a Escola Nova. Foi no início do século XX, com o escolanovismo, que há uma valorização de atividades motoras, utilizando-se da teoria de Piaget nos aspectos do desenvolvimento da criança. Para esse autor, a atividade mental é inicialmente sensoriomotora e depois intuitiva, devido a isso os estudiosos dessa área educacional passam a dar maior atenção aos movimentos (ARANHA, 1996).

Confrontando então, a título de indicação, esses resultados com a noção de aprendizagem (3), acreditamos ter o direito de concluir que, ou um tal processo de desenvolvimento é independente dos processos conhecidos de aprendizagem, ou é necessário retocar seus modelos incorporando neles a dimensão da equilíbrio, quer dizer combinado os fatores de ação exterior (reforços externos, etc.) com fatores de organização que seriam ao mesmo tempo internos e não hereditários (PIAGET, 1974, p. 36).

Piaget citado por Foulin (2000) também coloca as aprendizagens subordinadas ao desenvolvimento das operações mentais não levando em conta as influências sociais:

Piaget negligencia o papel desempenhado pelos sistemas de representação (linguagem, memória...). Ora, um sujeito concebido como capaz de adaptar-se às situações que encontrar é levado, acima de tudo, a manipular informação simbólica. Por outro lado, ao atribuir um lugar predominante à atividade do sujeito, Piaget despreza o desenvolvimento, as diferenças entre os indivíduos: *as influências sociais* (FOULIN, 2000, p. 21, itálico do autor).

Para Piaget o conhecimento é definido pela seguinte citação:

O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (quando mais não seja para situá-las no conjunto dos possíveis). Em outras palavras, todo o conhecimento contém um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia consiste em conciliar essa criação de novidades com o fato duplo de que, no terreno formal, elas se fazem acompanhar de necessidades imediatamente elaboradas, e de que, no plano real, permitem (e são, de fato, as únicas a permitir) a conquista da objetividade (PIAGET, 2007, p. 1).

Assim, baseado no pensamento de Piaget o entendimento de desenvolvimento cognitivo humano, o qual se faz representante dessa psicologia, é o Construtivismo, que, por sua vez, é a base fundamental das tendências pedagógicas que alimentam a educação em uma perspectiva de readequação do homem ao modo de produção capitalista, as pedagogias do aprender a aprender. A reflexão de que ajustar a educação às exigências econômicas e sociais do contexto, não é um problema, porém, se questionarmos quais exigências, quais funções a exercer e qual homem se quer formar para atuar nessa sociedade, aí sim encontramos um problema grande que seria a utilização da educação na dominância de uma classe sobre a outra, a fim de garantir privilégios estruturados em um sistema autodestrutivo para o planeta e a civilização humana (ROSSLER, 2006).

Duarte (2006) afirma que, encontramos em alguns autores construtivistas concepções sobre educação escolar contendo o “aprender a aprender” e enfatiza também, que Piaget já fazia importantes referências ao lema, quando se tratava de educação escolar

[...] em seu livro Problemas de Psicologia Genética, ao analisar os fatores determinantes do desenvolvimento intelectual, assinalou a existência de quatro fatores: a hereditariedade que produz a maturação interna; a experiência física individual da criança que age com objetos; a transmissão social considerada por Piaget como fator educativo, e como quarto e principal fator do desenvolvimento, a equilíbrio. Ao fazer referência a esses quatro fatores do desenvolvimento intelectual, Piaget procurava dar uma resposta à seguinte questão: “trata-se aí de um ritmo inelutável, ou existem variações possíveis sobre o efeito da civilização ou sobre o efeito das sociedades nas quais a criança vive?”. Para Piaget, o terceiro fator do desenvolvimento intelectual, o da transmissão social, não poderia fornecer a resposta a essa questão, pois a transmissão social, embora seja um dos fatores do desenvolvimento, não é suficiente para produzi-lo (DUARTE, 2006, p. 33).

Resumidamente, temos que, as pedagogias do aprender a aprender, que tem suas bases em um Neoconstrutivismo e em um Neoescolanovismo, que se definem por serem incorporações do pensamento neoliberal as teorias de base de Piaget e Dewey, tem seus pressupostos ontológicos pautados em uma concepção de homem biológico, onde suas capacidades inatas é que condicionam seu desenvolvimento social. E, em relação aos pressupostos gnosiológicos, para essas pedagogias, o conhecimento é uma construção do homem em detrimento as suas experiências, e, aprende/conhece o mundo sob adaptação e assimilação do meio, em relação ao ensino aprendizagem o que se encontra é a valorização da experiência e do cotidiano do aluno em detrimento da transmissão de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

**Tabela 2 – Pressupostos Ontológicos e Gnosiológicos das Pedagogias do Aprender a Aprender**

	<b>PEDAGOGIAS DO APREENDER A APRENDER</b>
<b>ONTOLOGIA</b> <b>O que é o homem? Como o homem se fez/faz homem?</b>	As pedagogias do aprender a aprender tem suas bases ontológicas pautadas em uma concepção biológica de homem, na qual as capacidades inatas do organismo condicionam o desenvolvimento no meio social.
<b>GNOSIOLOGIA</b> <b>O que é o conhecimento? O que podemos conhecer? Como se dá o processo do conhecimento?</b>	Para essas pedagogias o conhecimento é construído e o homem aprende e conhece o mundo sob adaptação e assimilação do meio, em relação ao ensino/aprendizagem o que se encontra é a valorização da experiência e do cotidiano do aluno.
<b>Referenciais Teóricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jean Piaget;</li> <li>- Jhon Dewey;</li> <li>- Jacques Delors.</li> </ul>
<b>Expressões ou Vocabulário próprio da Concepção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção do conhecimento;</li> <li>- Assimilação e acomodação do conhecimento;</li> <li>- Aprendizagem por meio da experiência;</li> <li>- Aprender a aprender, fazer, ser e conviver junto.</li> </ul>

## 2.6 IMPLICAÇÕES DAS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER PARA A EDUCAÇÃO

Nesta dissertação não defendemos os pressupostos ontológicos e gnosiológicos do homem de acordo com as concepções neoconstrutivistas e neoescolanovistas. Para nós o homem é um animal superior que tem como categoria ontológica fundante do ser social o trabalho, e, através de apropriações históricas e culturais desenvolve suas capacidades psicológicas superiores. Diferente de Piaget, entendemos que, a historicidade é o fundamento para compreender o desenvolvimento do psiquismo dos seres humanos.

Porém, o meio educacional hegemonicamente adota as concepções de homem caracterizadas no item anterior. Neste sentido, cabe aqui fazer à crítica, fundamentada em autores que tem suas bases no materialismo histórico dialético e na teoria histórico cultural, das implicações educacionais resultantes da adoção de teorias pedagógicas do aprender a aprender. Nas páginas anteriores já iniciamos essa crítica e, neste subitem, buscaremos mais elementos para compreender a vinculação entre ideias Piagetianas e o neoliberalismo.

Já notamos que o discurso construtivista nos traz um longo vocabulário de valores que estão presentes no neoliberalismo e na pós modernidade, neste sentido Arce (2005) pontua que:

Quando se afirma que o construtivismo não aceita que existe conhecimento objetivo, universal, e que a atribuição de sentidos e significados para a realidade é fruto de constructos pessoais, vemos o cerne da questão pós moderna presente, pois está também ***nega a capacidade do ser humano de conhecer a realidade de forma objetiva e, conseqüentemente, também transforma o conhecimento em uma construção individual*** (ARCE, 2005, p. 51, grifo nosso).

A visão do professor, desta abordagem como facilitador, reduz ao mínimo a intervenção do professor no ensino, pois a aprendizagem é entendida como vinculada a processos espontâneos. Desse modo, temos que o professor construtivista “deve ter subtraído da sua formação os conteúdos escolares em prol do desenvolvimento de habilidades que o levem a gerar a autonomia no aluno” (ARCE, 2005, p. 55).

Rosler (2006) comenta a esse respeito que:

A noção de respeito ao universo infantil só vem confirmar e reforçar a ideia de que os processos espontâneos da criança são aqueles mais importantes na sala de aula. Conforme a lógica construtivista, uma criança livre poderá expressar espontaneamente seus próprios conhecimentos, seus interesses, suas necessidades e vontades. Poderá desenvolver-se espontaneamente, tornando-se um indivíduo adulto livre e com suficiente autonomia intelectual e moral, em contrapartida àqueles submetidos a métodos de ensino não construtivistas, que se fundamentam na autoridade do professor e, portanto, numa relação pedagógica caracteristicamente unilateral, opressiva, que produz a submissão e a passividade intelectual e moral (ROSSLER, 2006, p. 195).

Esse autor nos alerta a ver a centralização que a teoria construtivista coloca no aluno, desconsiderando a mediação do conhecimento realizada pelo professor.

Outra questão que vale a pena ser trabalhada neste estudo se caracteriza por ser a da propriedade particular do conhecimento. Tem-se um conhecimento construído singularmente por cada indivíduo, sendo distintos dos outros indivíduos. Em detrimento disto, fica claro que o Construtivismo se opõe as pedagogias educacionais que valorizam a transmissão do conhecimento, aceitando-se apenas transmissões de informações pontuais que levam o indivíduo a descobrir por si só o conhecimento que eleger necessário. “A questão da aquisição de

conhecimentos e do sucesso escolar, acadêmico, profissional e mesmo pessoal dos indivíduos é vista como dependente da capacidade intelectual de cada um” (ROSSLER, 2006, p. 202). Com esse discurso, o construtivismo acaba por responsabilizar o fracasso educacional a atributos biológicos e psicológicos desse indivíduo, assim como, a atual sociedade responsabiliza o fracasso pessoal como sendo ligado a fatores meramente individuais e não como consequência da organização excludente de classes.

De acordo com Duarte (1996) as principais teses defendidas no construtivismo se identificam com as teses centrais da Escola Nova. Conclui o autor que se remete aos mesmos objetivos tratados aparentemente diferentes, mas, que trazem a mesma essência.

Além disso, essas aproximações e filiações não deixa qualquer dúvida acerca das nossas hipóteses de que as principais teses e postulados do construtivismo estariam impregnadas dos valores ideológicos da sociedade de sua época. Ou seja, ***impregnadas já desde sua origem pelos principais valores da ideologia liberal: a ênfase no indivíduo, na liberdade e na autonomia individual, no espontaneísmo, na cooperação, no respeito e na tolerância, no aprender a aprender, no pragmatismo do saber-fazer, na comunicação e no diálogo etc.*** E da mesma forma que o escolanovismo teria alcançado ampla difusão determinada visão de sociedade democrática e de liberdade do indivíduo, da mesma forma o construtivismo teria seu lugar de destaque garantido na nossa educação hoje (ROSSLER, 2006, p. 227-228, grifo nosso).

Temos nas idéias pedagógicas construtivistas um caráter de sedução e alienação da visão de desenvolvimento e formação humana, em aspectos educacionais. A sedução do Construtivismo se explica em três características principais: por ser considerada crítica; por trazer respostas para o trabalho em sala de aula e por ter o prestígio científico de Jean Piaget (ROSSLER, 2006). O autor também define o Construtivismo como um “ideário epistemológico, psicológico e pedagógico” presente nas práticas e reflexões educacionais, e assim, enumera as forças sedutoras presente nesse ideário

1) Pela forma como é construída a imagem do construtivismo entre os nossos educadores, isto é, pela maneira como os autores construtivistas vêm difundindo na educação o que seja o construtivismo, e 2) Pelas características do conteúdo teórico-conceitual intrínseco à teoria construtivista, o qual, conforme pude notar, agrupa-se em torno a determinados núcleos temáticos fortemente valorativos. Além disso, tanto no que diz respeito aos processos de construção da imagem do construtivismo, como teoria epistemológica, psicológica e educacional, quanto no que se refere à difusão de seus pressupostos, conceitos, princípios e implicações teóricas, há a presença marcante de dois elementos de sedução fundamentais: em primeiro lugar, trata-se de um discurso essencialmente retórico; em segundo lugar, trata-se de um discurso que reproduz os principais valores da sociedade contemporânea, isto é, que reproduz determinados elementos ideológicos fortemente presentes no cotidiano alienado de nossa sociedade (ROSSLER, 2006, p. 94-95).

O Construtivismo é apresentado, pelos autores que o defendem, como sendo uma teoria melhor e mais eficiente que as demais, além disso, essa perspectiva engloba autores que estão em destaque na educação

Trata-se de um recurso retórico comumente utilizado pelos construtivistas: a aproximação das idéias oriundas deste ideário às idéias de outros autores ou teorias que tenham também alguma receptividade ou impacto na educação, como é o caso de **Vigotski, Ausubel, Paulo Freire, Gardner, Bruner**, entre outros, sob a alegação de que o construtivismo seria uma teoria “aberta”, “plástica”, em constante processo de desenvolvimento, de aprendizagem, de construção (ROSSLER, 2006, p. 123, grifo nosso).

Neste sentido é que vemos o ecletismo teórico sendo um recurso dos pesquisadores dessa área para abranger todos os aspectos de desenvolvimento humano, tal como o social. Sobre este aspecto Duarte (2006) em seu livro *“Vigotski e o “aprender a aprender”: Crítica às abordagens neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”* elenca que:

[...] a despeito de o nome de Vigotski ser atualmente bastante mencionado no meio educacional brasileiro, o fato é que os escritos desse autor permanecem desconhecidos para a maioria dos educadores brasileiros, o que facilita a divulgação de interpretações que procuram aproximar a teoria vigotskiana a ideários pedagógicos afinados com o lema “aprender a aprender” e ao universo ideológico neoliberal e pós moderno (p. 210).

O autor atribui essa aproximação inadequada devido à retirada de pressupostos marxistas das obras de Vigotski e, a retirada também, das críticas, desse autor, às psicologias incompatíveis com a perspectiva marxista e socialista. Duarte (2006) esclarece que o grande problema, que, diverge a teoria de Piaget e Vigotski, é que, o primeiro tem base biológica e o segundo base histórica.

Em detrimento a esses aspectos Rossler (2006) conclui que o Construtivismo responde as exigências do atual modo de produção e de sua época em termos educacionais. Assim, o Construtivismo traz em seu discurso temas, ideias que são similares aos valores alienantes da sociedade atual fazendo a reprodução do pensamento ideológico do momento. E o caráter de sedução desta abordagem parte justamente dessas aproximações.

Sobre a concepção de criança/indivíduo presente no construtivismo Rossler (2006) pontua que é definida a partir do entendimento da obra de Piaget trazendo uma noção de criança livre, ativa, criadora, criativa, curiosa, ousada corajosa, inteligente, que pensa e que constrói. Deste modo, esse tipo de criança se funde com o tipo de indivíduo almejado e esperado no mercado capitalista, devido a isso, é que, se deve trabalhar uma educação, desde cedo na base do construtivismo, para o pensamento neoliberal. A infância é um atrativo e ponto em comum dos educadores dessa teoria. Sobre o indivíduo, a concepção construtivista ressalta que o aluno é o sujeito ativo no processo de ensino, dando a entender que em outras abordagens a posição que o aluno exerce está em plano secundário, nesse sentido, esse conceito se torna atrativo, pois, é o mesmo conceito de indivíduo ideal ao mundo atual e que se enquadra na economia neoliberal, assim como encontramos outros valores que se encontram nas duas concepções:

No construtivismo, os conceitos de liberdade e autonomia fazem-se presentes: 1) No que diz respeito aos processos de ensino/aprendizagem, ou seja, à construção livre e autônoma dos próprios conhecimentos e à liberdade e autonomia dos próprios pensar, agir, interagir etc.; 2) No que se refere à formação de indivíduos livres e autônomos, intelectual e moralmente. Este segundo aspecto como consequência do primeiro (p. 154). [...] Portanto, a autonomia, como valor central do ideário construtivista, é algo que se constrói no aprender sozinho, minimizando-se o papel do outro, a sua autoridade como transmissor de conhecimento. Seria aprendendo (a aprender) sozinho que o indivíduo desenvolveria e exerceria a sua autonomia (ROSSLER, 2006, p. 158).

No Construtivismo, estão presentes categorias de hipervalorização do indivíduo lembrando o discurso empresarial que tem como ponto central o tratamento personalizado nas suas empresas. Porém, encontramos no Construtivismo, também, um descentramento do Eu e certa promoção de cooperação, mas o indivíduo, ainda permanece como referência fundamental principal

Portanto, se se pretende com esse discurso garantir a reciprocidade do respeito, da liberdade e da autonomia, em última instância é para preservar-se a plena liberdade e autonomia de cada homem individualmente, isto é, de todos os indivíduos, garantindo assim a possibilidade de sua convivência em sociedade e também a manutenção das próprias bases materiais dessa mesma sociedade. [...] Ainda que se pregue o descentramentos dos sujeitos de sua posição inicial e natural egocêntrica, ainda que se defenda a reciprocidade, no limite, o indivíduo continua sendo o centro de referência do conhecimento intelectual (científico ou não) e da própria moral. Portanto, continua referência e determinante da democracia social e, em suma, de todos os processos sociais. Poderíamos concluir que a hipertrofia dos princípios de individualidade, da liberdade individual, levada a cabo pelo ideário construtivista, isto é, a ênfase exacerbada que este ideário coloca no indivíduo como categoria psicológica e social central pode vir a reforçar o próprio processo de centramento do indivíduo em sua particularidade alienada (ROSSLER, 2006, p. 177-178).

Por fim, entendemos ter definido a historicidade, as categorias ontológicas e gnosiológicas e a crítica às pedagogias que tem como lema central o aprender a aprender e, portanto, repetiremos a pergunta norteadora desta dissertação: As pedagogias do “aprender a aprender” – que se caracterizam pela concepção biologicista da ontologia do homem e pela concepção adaptacionista de desenvolvimento humano, que através de um discurso pós-moderno pretende readequar o homem as novas exigências do modo de produção capitalista regidos pelos preceitos neoliberais direcionando a formação do homem para o atual mercado de trabalho – estão presentes nos currículos de formação de professores em Educação Física na UEL e UEM? Se estão, como elas aparecem nos PPPs e na produção docente? Quais as implicações disso?

É seguindo esta linha de raciocínio que, no último capítulo, analisamos como essas pedagogias penetram na formação da docência em Educação Física, no caso, das IES UEL e UEM. Porém antes, no próximo item apresentamos os pressupostos de desenvolvimento humano do homem pautados em um referencial teórico revolucionário, ao qual defendemos, caracterizado pela Psicologia Histórico Cultural de Vygotski e sua escola.

## 2.7 O DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DE UMA PSICOLOGIA MARXISTA: APROXIMAÇÕES COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Neste item buscamos trazer uma revisão bibliográfica da Psicologia Histórico Cultural, buscando entender o desenvolvimento humano em uma teoria que valoriza a historicidade, e, coloca ênfase nas mediações educacionais como

importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Se contrapondo a teoria construtivista que orienta a fundamentação das pedagogias burgueses.

A psicologia Histórico Cultural criada por Vigotski e seus colaboradores se adentrou no âmbito escolar no Brasil a partir da década de 1980, contribuindo com análises nos processos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem humana com referências marxistas. É importante ressaltar que a teoria Histórico-Cultural não foi uma produção exclusivamente de Vigotski. Ele contou com a ajuda Alexies Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977).

Para compreensão do texto, por parte do leitor, dividimos este item em subitens para melhor apresentarmos as concepções dessa Teoria Psicológica de desenvolvimento humano.

#### 2.7.1 Contexto Histórico das Produções de Vigotski

O teórico Lev Semionovich Vigotski nasceu na cidade de Orsha, no nordeste de Minski, na Bielo-Rússia em 1896, no dia 5 de novembro. Em Gomel, no ano de 1913, completou o primeiro grau, graduou-se com especialização em literatura na universidade de Moscou e, em 1917, começou sua pesquisa literária. Fundou a revista literária *Verask* e também criou um laboratório de psicologia no Instituto de treinamento de professores onde ministrava um curso de psicologia (VIGOTSKY, 1988).

Vigotski, no ano de 1924, foi para Moscou onde trabalhou no Instituto de Psicologia e em seguida trabalhou no Instituto das Deficiências, por ele criado. Neste período dirigia um departamento de educação de crianças deficientes físicas e mentais. Ministrava cursos na Academia Krupskaya de Educação Comunista, na segunda Universidade de Moscou e no Instituto Pedagógico Herten, em Leningrado. Foi entre os anos de 1925 e 1934 que Vigotski reuniu um grande grupo de jovens cientistas que estudavam psicologia e anormalidades físicas e mentais (VIGOTSKY, 1988). Ainda em Moscou, Vigotski fez o curso de medicina no Instituto médico. Foi convidado a dirigir o departamento de psicologia no Instituto Soviético de Medicina Experimental e morreu em 11 de Junho de 1934 de tuberculose (VIGOTSKY, 1988).

O contexto histórico em que viveu Vigotski foi à chave para a criação de sua Psicologia. Por isso, a contextualização dos acontecimentos e da história que se passava no ambiente onde ele estava inserido é de fundamental importância para a compreensão de sua teoria. Neste sentido, é imprescindível colocar que a revolução socialista de outubro de 1917 e a pós-revolução que ocorreram na Rússia estão diretamente ligadas com as mudanças internas ocorridas nas sociedades capitalistas em decorrência da primeira grande crise do capital e seus resultados: o imperialismo expansionista e o movimento revolucionário da classe operária, que tiveram como consequência as duas grandes guerras mundiais (ocorridas respectivamente entre 1914-1918; 1939-1945). Sobre a revolução socialista na Rússia Tuleski afirma que:

Nos anos que seguiram a Revolução socialista, não se pode dizer que a aparência da sociedade soviética correspondesse a sua essência do projeto coletivo que a impulsionou, pois o fato de ter sido abolida juridicamente a propriedade privada, não garantiu que, automaticamente, as relações burguesas haviam sido eliminadas. Esta contradição, intrinsecamente ligada à luta de classes no interior da Rússia e ao período de reconstrução da sociedade, que ora imprimia características burguesas, ora socialistas, as relações de produção, será o fio condutor para a análise da psicologia Vygotskiana (TULESKI, 2002, p. 54).

É importante ressaltar que não somente a organização social, mas a natureza humana também é passível de transformação e de se revolucionar, ou seja, a natureza humana deriva de suas relações sociais, assim, ela pode sofrer alterações. E para que haja transformação das atitudes, comportamentos e valores, a prática social precisa mudar-se efetivamente, isto é, eliminar por completo os elementos burgueses e afirmar às relações de produção comunistas. E é nessa vivência de relações comunistas que determinaria a revolução nos modos de pensar e comportar-se em sociedade, que resultaria na transformação das relações (TULESKI, 2002).

Voltando a psicologia, Luria (1979) resalta que no interior da história da filosofia e da ciência encontramos duas teorias diferentes que explicam os traços da atividade consciente do homem que a distinguem dos animais: o dualismo<sup>8</sup> derivado da filosofia idealista e o positivismo evolucionista<sup>9</sup>. As idéias

---

<sup>8</sup> Os estudos da corrente do dualismo limitavam-se nos aspectos do reconhecimento das diferenças entre o comportamento do animal e a consciência do homem, e também, no aspecto da explicação dessas diferenças na afirmação de que a consciência do homem é uma manifestação espiritual que

naturalistas do positivismo que combateram as idéias pré-científicas do dualismo, por sua vez, deixam de reconhecer as diferenças do comportamento dos animais e a atividade consciente do homem acabando por não solucionar as questões da origem dessa mesma atividade.

Vigotski tinha como objetivo superar essa “velha psicologia”, criando uma “nova psicologia”, em que não houvesse a separação entre corpo e mente. E é desta separação que resulta a discórdia entre as teorias psicológicas, nas vertentes idealistas, positivistas e materialistas. É tentando superar essa dicotomia que traz para a Psicologia soviética o método proposto por Marx e Engels, eliminando a separação entre a matéria e o espírito (TULESKI, 2002) e as concepções biológicas do desenvolvimento humano.

A teoria histórico-cultural de Vigotski, que se define sendo uma psicologia científica que parte dos princípios do marxismo, entende o problema da origem da atividade consciente do homem por vias diferentes das concepções hegemônicas.

As peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na *forma histórico-social de atividade*, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem. Essas formas de vida não existem nos animais, e a transição da história natural do homem a história social da humanidade deve ser considerada um importante passo assim como a transição da matéria inanimada a animada ou da vida vegetal a animal (LURIA, 1979, p. 74).

Em decorrência disto é que as raízes do aparecimento da atividade consciente do homem não derivam da alma nem do biológico humano, mas sim nas condições socioculturais humanas (LURIA, 1979).

Para se contrapor ao determinismo biológico, Vigotski, precisava elaborar a consciência da transformação na qual o homem é sujeito e objeto, colocando uma linha divisória entre o homem e o animal, mostrando seus pontos de diferenças e semelhanças, tornando-se contra a psicologia fisiológica que

---

não pertence aos animais. Essas idéias são influenciadas por Descartes e repetidas pela filosofia idealista. Não há muitas bases científicas nas teses dessas correntes. (LURIA, 1979).

<sup>9</sup> O positivismo evolucionista se caracteriza por sendo uma teoria que defende que a atividade consciente do homem tem suas origens na evolução animal. Suas fontes primárias são as teses de Charles Darwin, que objetivou, em seus estudos, identificar que na forma embrionária os animais já são providos da atividade racional intrínseco ao homem e que não existem limites fundamentais entre o comportamento dos animais e a atividade consciente do homem. (LURIA, 1979).

minimizava os comportamentos do homem e do animal a reações instintivas e reflexivas (LURIA, 1979).

Em seus estudos definiu que o desenvolvimento histórico se sobrepõe ao biológico seguindo três linhas principais: evolutiva, histórica e ontogenética. Pode-se dizer que o desenvolvimento da espécie humana que ocorre na filogênese, condicionado por questões históricas, produzem o próprio homem, que vai se desenvolvendo, na sua história individual, condicionado por fatores histórico-sociais. No decorrer do desenvolvimento, um prepara dialeticamente o seguinte, surgindo um novo tipo de desenvolvimento, uma continuação em nova direção, mas que mantém uma relação entre o processo que antecede e o que sucede (TULESKI, 2002).

Compreender o comportamento do homem primitivo significava demonstrar as diferenças entre ele e o homem moderno, rompendo com a concepção universal de natureza humana. E, finalmente, descrever o processo de apropriação, desenvolvimento e integração da criança ao seu meio histórico-cultural, demonstrando as transformações intrínsecas a este processo, significava demonstrar a importância do meio social, da organização deste, para a formação dos indivíduos, isto é, das formas e conteúdos do comportamento e pensamento (TULESKI, 2002, p. 95).

Um grande desafio para Vigotski e sua teoria era a construção de uma psicologia comunista sem a referência de uma base concreta das relações essencialmente comunistas. A necessidade urgente da sociedade em que ele estava inserido, mergulhada em profundas transformações, era o surgimento de relações comunistas com base em uma psicologia correspondente. E era a partir de uma psicologia comunista que se constituiria a fonte para uma psicologia geral, onde agregasse a psicologia do desenvolvimento, experimental, vocacional, através do seu método (TULESKI, 2002).

E foi por estar vivendo em um ambiente de transformações políticas e econômicas, após a Revolução de 1917, que Vigotski acaba por se tornar expressão de luta, assim como afirma Tuleski (2002):

Imagine-se que uma comunidade de homens, apartada de um conjunto maior, optasse por se organizar de uma forma tal que os homens fossem e parecessem dependentes uns dos outros e de modo que a consciência coincidissem com o conhecimento com a vida tal como é. Esses homens provavelmente teriam que enfrentar uma dura batalha para deixarem de ser o que são e os de fora teriam sérias dificuldades para entender suas lutas e conhecer seu processo de transformação tanto objetiva quanto subjetiva.

Imagine-se, agora, que o povo russo seja essa comunidade; o socialismo, o projeto da sociedade a ser construído por eles; Lev Semionovich Vygotski (1896-1934) a expressão da luta dos homens para deixarem de ser o que são; sua Teoria Histórico-Cultural, o resultado desses embates e os estudiosos atuais, seus intérpretes do lado de fora (TULESKI, 2002, p. 6).

O povo russo acreditava que o desenvolvimento da ciência aplicada à prática social e a importância do desenvolvimento cultural e tecnológico seria o caminho para a efetivação da sociedade comunista. Todos deveriam ter acesso aos bens culturais (instrumentos e signos) e com isso acabaria por impulsionar o desenvolvimento de todos os indivíduos na sociedade. Para Vygotski, a organização humana, suas relações e suas produções de bens para a sobrevivência, é o que constrói e reconstrói o comportamento humano. As funções psicológicas adquirem uma evolução de complexidade, nas mesmas proporções que os signos produzidos pelos homens se tornam mais complexos. O desenvolvimento da psique humana dentro da modernidade se torna mais condicionado ao grau de domínio de cada indivíduo em relação aos signos produzidos socialmente (TULESKI, 2002).

O desenvolvimento científico-tecnológico, sob bases materiais socialistas, seria responsável pela construção do homem comunista, com pleno desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, promovendo o avanço da sociedade em seu conjunto e superando o primitivismo de algumas regiões. O desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores permitiriam ao homem o controle do seu próprio comportamento, bem como da organização e da disciplina necessária a produção socialista (TULESKI, 2002, p. 108).

Tuleski (2002) nos previne que a Teoria Histórico-Cultural de Vygotski sofreu perseguições, e quando começou a ser disseminada para o mundo, em algumas traduções, a interpretação dessa teoria sofreu alterações para que seus textos e ideais se tornem mais relevante para o modo de produção da existência em que a sociedade se encontra. Exemplo disso são as interpretações que tem como base as traduções norte-americanas dos livros *Pensamento e Linguagem* (2007) e *A Formação Social da Mente* (2007). Nessas traduções foram retirados, da obra original, trechos que demonstram as relações de Vygotski com o marxismo e com a construção do comunismo. Devido a essas alterações, e, para a compreensão de algumas definições de sua teoria gera-se a necessidade da busca de autores que diferem das idéias de Vygotski tais como Jean Piaget, Mikhail Bakhtin, Alfred Benjamin, Henri Paul Hyacinthe Wallon, entre outros. O resultado da interpretação alterada da obra de Vygotski pode ser entendido pela citação:

Em consequência disso, observa-se, na maioria das publicações consultadas, a pouca atenção dada à época em que viveu o autor; ao processo de luta pela transformação no qual estava envolvido e que lhe sugeriu teorizar sobre a historicidade da consciência humana. Encontram-se algumas referências a União Soviética daquele período embutidas em estudos biográficos, realizados de modo sucinto e com ênfase nas idéias predominantes na sociedade da época, que poderiam ter influenciado na sua concepção. Pouco ou quase nada é abordado sobre as necessidades concretas da revolução material, que conduziram a sociedade soviética a uma revolução também na ciência, na cultura e, sobretudo, na concepção da psicologia humana (TULESKI, 2002, p. 8).

Duarte (1996 e 2001), levando em conta as interpretações e entendimentos equivocados da Psicologia Vigotskiana que a aproximam dos ideários neoliberais e pós-moderno, considera necessário apresentar algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da teoria histórico-cultural (DUARTE, 1996, p. 75-106):

- Primeira hipótese: o estudo dos fundamentos marxistas, que compõem o pensamento de Vigotski e sua escola psicológica, é necessário, para melhor compreender a teoria histórico-cultural;
- Segunda hipótese: é preciso estudar o conjunto dos trabalhos elaborados pela psicologia histórico-cultural e considerar a obra de Vigotski como sendo parte de um todo maior;
- Terceira hipótese: a compreensão da escola de Vigotski sendo interacionista e construtivista se constituiu em um equívoco;
- Quarta hipótese: se constitui como sendo necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que media a leitura que os educadores brasileiros fazem da obra de Vigotski e sua escola;
- Quinta hipótese: os princípios pedagógicos contidos na psicológica da escola de Vigotski se contrapõem a uma leitura pedagógica escolanovista desses trabalhos (DUARTE, 2001, p. 32-33).

Essas hipóteses levam em conta os pressupostos que o próprio psicólogo soviético utilizou para elaboração de suas teses e pesquisas, por isso, acredito que seja um método seguro para não cair em um ecletismo pragmático sobre a Teoria de Vigotski e sua escola.

Um dos grandes objetivos de Vigotski foi justamente o de superar o modelo biológico do desenvolvimento humano, e construir uma psicologia fundada na concepção marxista, portanto histórico-social do homem. **Na psicologia marxista de Vigotski e seus seguidores está explícita a concepção de que a ontogênese humana não pode ser explicada através da relação biológica entre organismo e meio.** A questão que não pode ser esquecida é a de que o modelo biológico de interação entre organismo e meio implica as noções de adaptação e equilíbrio na relação do organismo com o meio ambiente (sem o que o organismo não sobrevive). O modelo de interação entre organismo e meio não possibilita a compreensão da relação histórico-social entre objetivação e apropriação, que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano [...] entendendo, portanto, que a categoria de interação entre organismo e meio ambiente, ao esconder aspectos fundamentais da especificidade do desenvolvimento do indivíduo frente a ontogênese animal, tem servido como categoria escamoteadora de divergências fundamentais entre a concepção histórico-social do ser humano e concepções psicológicas e pedagógicas de cunho naturalizantes (DUARTE, 1993, p. 107-110, grifo nosso).

Assim, exposto a contextualização histórica do autor, em questão, adentramos no próximo subitem sobre o desenvolvimento humano a luz da Psicologia Histórico Cultural.

### 2.7.2 O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores

Nessa perspectiva teórica deve-se dar importância à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes no mundo em que o indivíduo vive. Leontiev (1978) e Luria (1979) se dedicaram a estudar a cultura, as raízes da atividade consciente, respectivamente, e afirmaram que esta apropriação tem um papel fundamental no desenvolvimento psíquico do indivíduo e na diferenciação entre a ontogênese humana e a do animal.

Sobre a atividade consciente do homem e seu desenvolvimento histórico social, encontramos nos estudos de Luria aspectos importantes tais como as diferenças entre a atividade consciente do homem e o comportamento dos animais. Essas diferenças se distinguem de acordo com três traços fundamentais destacados ao homem.

O primeiro traço, a ser considerado por Luria (1979), seria que a atividade consciente do homem não se encontra ligada a pretextos biológicos. O segundo traço caracteriza que o homem, diferente do animal, pode pensar as condições do meio por meio de um processo de mediação, e o último traço, se define pela capacidade que o homem possui de formar, através da assimilação, a

maioria dos conhecimentos e habilidades da experiência da humanidade que se acumula no desenvolvimento da história social e que é repassada durante o processo de aprendizagem (LURIA, 1979).

Vigotski no decorrer de suas obras criticou a compreensão de que as funções psicológicas superiores humanas podem ser explicadas pela multiplicação e complicação dos princípios derivados da psicologia animal, principalmente as que envolviam as combinações mecânicas de estímulo-resposta. Formulou, também, críticas às teorias que colocam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultados unicamente da maturação, definindo que as funções intelectuais já estão pré-formadas na criança, esperando, simplesmente, uma oportunidade para se manifestarem. Para a Psicologia Histórico-cultural a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa e as funções psicológicas são resultados da atividade cerebral, mas para se desenvolverem necessitam de mediações culturais, da apropriação dos conhecimentos.

É no momento em que a criança se insere como membro em sociedade que acontece a formação de atitudes e comportamentos. Por isso, os estudos de Vigotski são tão importantes para a sociedade russa do período da revolução socialista.

O projeto coletivo comunista se constituía em identificar como e em que período da vida o pensamento racional e suas relações com as demais funções psicológicas são desenvolvidos, e de que forma o meio externo pode transformá-lo ou modificá-lo (TULESKI, 2002). Portanto, a aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para a psicologia, se encontra na teoria histórico-cultural de Vigotski (VIGOTSKY, 1988, p. 7).

A teoria marxista da sociedade (conhecida como materialismo histórico) também teve um papel fundamental no pensamento de Vigotsky. De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). Embora essa proposta geral tivesse sido repetida por outros, Vygotsky foi o primeiro a tentar correlacioná-la a questões psicológicas concretas. Nesse seu esforço, elaborou de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo (VIGOTSKY, 1988, p. 8).

Em síntese, para Vigotski, em um determinado período do desenvolvimento dos animais, foi produzida uma mudança qualitativa e um

aperfeiçoamento dos processos cerebrais, tendo como resultado, uma evolução qualitativa complexa, sendo a *psique* humana, uma característica qualitativamente especial das funções superiores do cérebro. Essa mudança aconteceu em função das necessidades de sobrevivência, por meio da criação de instrumentos especializados na manutenção da vida, que são repassados e aperfeiçoados por gerações (TULESKI, 2002).

Inserido no contexto da Revolução socialista, e observando as necessidades concretas de remodelação da natureza humana circunstanciada pela força de tradição, induziu Vigotski a entender como são os processos de desenvolvimento que transforma a criança em um ser sociocultural, ou seja, como um bebê, em que predominam a princípio as funções elementares e biológicas, utiliza-se de instrumentos culturais e simbólicos inseridos na sociedade, podendo transformar-se em um ser individual em relação com o coletivo em construção onde deve comprometer-se (TULESKI, 2002).

Quando Vigotski analisa os aspectos tipicamente humanos do comportamento, elabora hipóteses sobre como as características se formam ao longo da história humana e de seu desenvolvimento durante a vida de um indivíduo. E no interior dessa análise ele se preocupa com três aspectos importantes. O primeiro aspecto se faz no questionamento da relação entre os seres humanos e seu ambiente físico e social. Em relação ao segundo aspecto, Vigotski se preocupa em reconhecer quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental do relacionamento entre o homem e a natureza e quais são as consequências psicológicas dessas formas de atividade. Por último, ele quis saber qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. Ressalta-se que, segundo Vigotski (1988), nenhum estudioso preocupado com o entendimento da psicologia humana e animal, tratava desses aspectos adequadamente,

Essa convergência entre a psicologia animal e a psicologia da criança contribuiu de forma importante para o estudo das bases psicológicas do comportamento humano. Muitos pontos de união entre o comportamento animal e o da criança têm sido estabelecidos, em particular no estudo dos processos psicológicos elementares. Como consequência, no entanto, surge um paradoxo. Quando estava em moda o paradigma botânico, os psicólogos enfatizavam o caráter singular das funções psicológicas superiores e da dificuldade de estudá-los por métodos experimentais. Porém a abordagem zoológica dos processos intelectuais superiores – aqueles que são caracteristicamente humanos – levou os psicólogos a interpretá-los não mais como algo singular e sim como uma extensão direta dos processos correspondentes nos animais inferiores. Essa maneira de teorizar aparece particularmente na análise da inteligência prática das crianças, cujo aspecto mais importante é o uso de instrumentos (VIGOTSKY, 1988, p. 22).

Uma das semelhanças existentes, nos aspectos da utilização de instrumentos, no macaco e no homem, seria a capacidade do redirecionamento da solução de um problema para outras situações, assim, o instrumento passa a ter um significado funcional que pode ser transferido a outro objeto. Mas, Vigotski coloca que é no uso de instrumentos, na ausência do trabalho, que há a convergência e a divergência entre o homem e o macaco. Para ele, o chimpanzé encontra-se numa forma puramente biológica de pensamento não verbal (TULESKI, 2002).

A atividade laboral, que conduz o homem ao domínio da natureza, cria necessidade de comunicar-se com outros de sua espécie, opera o salto da adaptação, comum aos animais, a transformação, característica humana. É a ausência da fala no sentido amplo da palavra, isto é, a falta de capacidade de produzir signo, ou introduzir alguns meios psicológicos auxiliares que marcam o comportamento e a cultura humana, que traça a linha divisória entre macaco e ser humano primitivo (TULESKI, 2002, p. 97).

Em relação aos animais, suas mudanças em seu comportamento são ligadas a dois fatores principais: o desenvolvimento de traços naturais, inatos, e o surgimento de novas habilidades adquiridas no decorrer da vida, os reflexos. O animal consegue se adaptar a natureza mudando-se organicamente, adaptando seus órgãos perceptivos e trabalhando em seus recursos motores. Já o homem, evolui de outra forma. Em sua evolução do homem primitivo ao homem moderno, após ocorrer toda sua evolução biológica em suas estruturas, passa a não ocorrer significativas alterações em sua estrutura biológica. Na adaptação a natureza, ele utiliza da criação e recriação de instrumentos que servem de extensão a seus órgãos naturais, conseguindo adaptar e transformar a natureza em prol de suas necessidades e é neste processo que modifica seu comportamento e suas funções psicológicas (TULESKI, 2002).

No interior da história do homem, de acordo com Luria (1979), são enfatizados dois fatores que dão sentido a passagem da história natural dos animais a história social do homem. Os fatores apontados estão no surgimento do trabalho social, com o uso dos instrumentos, e da linguagem.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX, 1993, p. 27).

Em relação ao fator do trabalho social notamos que a diferença do animal e do homem é que, o homem, além de utilizar os instrumentos de trabalho ele também os prepara. Somente a preparação dos instrumentos foi capaz de alterar totalmente a atividade do homem primitivo. A atividade de elaboração do instrumento não tem qualquer justificativa em termos biológicos, ela adquire sentido apenas no uso posterior do instrumento, assim, ela exige o conhecimento da intervenção a ser executada e o conhecimento do futuro emprego do instrumento. Isso pode ser entendido como o primeiro surgimento da consciência ou primeira forma de atividade consciente, levando a uma transformação radical da estrutura do comportamento (LURIA, 1979).

O comportamento do animal está sempre voltado para a satisfação de uma necessidade, já no homem que preparava seus instrumentos de trabalho, o comportamento passa a adquirir um caráter de estrutura complexa. Luria (1979) ainda defende a ideia de que a separação entre a atividade biológica geral, e as “ações” especiais não são determinadas prontamente por motivos biológicos, mas é direcionada pelo objetivo consciente, que adquire sentido na comparação das ações com resultado final.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem, a sua importância para a formação da consciência, incidiu em que ela, de certo, adentra em todos os campos da atividade consciente do homem. A linguagem reorganiza os processos de percepção do mundo exterior e renova esses processos, e a percepção humana passa a ser mais profunda. Atinge também e provoca mudanças na reorganização da vivência emocional, elevando a um novo nível os processos psíquicos (LURIA, 1979).

O estudo separado do uso de instrumentos e do uso de signos era comum nos estudos de pesquisa sobre a história natural do intelecto prático<sup>10</sup>, assim como nos trabalhos de psicólogos que estudaram o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança. Devido a isto, a organização da atividade prática na criança foi tratada sem conexões com a origem e o desenvolvimento da fala e de outras atividades que se utiliza de signos. O desenvolvimento do uso de signos era estudado pelos psicólogos da época de Vigotski como sendo um intelecto puro e não como sendo o resultado da história do desenvolvimento da criança. Uma análise mais profunda do desenvolvimento do uso de signos era descartada por esses estudiosos e se admitia os estágios do desenvolvimento intelectual (VIGOTSKY, 1988).

Para Vigotski a análise atribuída à atividade simbólica se consiste em uma função organizadora específica que se insere no processo do uso de instrumento, para a mediação do pensamento e símbolo, e, se resulta em formas fundamentais novas de comportamento (VIGOTSKY, 1988).

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo (VIGOTSKY, 1988, p. 26-27).

No decorrer do desenvolvimento intelectual, onde se origina as formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, um importante acontecimento, que se define como sendo o principal momento dentro desse curso de desenvolvimento, é quando a fala e a atividade prática, que são independentes, se convergem. Quando a fala e o uso de signos passam a fazer parte de qualquer ação, a inteligência se organiza e se transforma em linhas inteiramente novas. Então

---

<sup>10</sup> Em relação à inteligência prática os estudos de Wolfgang Kohler são particularmente importantes. Em seus experimentos ele se utilizava de macacos antropoides. Durante a Primeira Guerra Mundial, ele comparava o comportamento dos chimpanzés com alguns tipos particulares de respostas em crianças. Essa comparação entre a inteligência prática na criança e respostas similares apresentadas por chimpanzés foi o ponto inicial de estudos experimentais nessa área. O pesquisador K. Buhler, também, estudou similaridades entre crianças e macacos antropoides. Ele estudou a utilização manual de objetos por crianças, suas capacidades de usar vias alternativas para a realização de um objetivo e a utilização que elas fazem de instrumentos primitivos. Entretanto os estudos realizados por Kohler e Buhler foram interpretados como um apoio para a analogia entre crianças e macacos, e também Buhler descobriu que o início da inteligência prática na criança assim como no chimpanzé, não dependente da fala (VIGOTSKY, 1988).

passa a se realizar o uso do instrumento especificamente humano (VIGOTSKY, 1988).

Para a Psicologia Histórico-cultural a criança não se difere do adulto apenas em aspectos quantitativos, ela é entendida tendo em seu desenvolvimento preponderância do orgânico no nascimento, porém, com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, as sensações fisiológicas acabam por serem superadas (TULESKI, 2002). Antes de controlar o próprio comportamento, a criança, com a ajuda da fala, começa a controlar o próprio ambiente. Com isso acontece a produção de novas relações com esse ambiente, e, de nova organização do próprio comportamento. É disto que resulta, mais tarde, o intelecto como sendo à base do trabalho produtivo<sup>11</sup>.

Vigotski partiu das idéias de Engels para desenvolver em seus estudos a importância da linguagem enquanto estrutura simbólica fundamental na transformação do pensamento prático em pensamento verbal, e, também, pelo desenvolvimento das operações intelectuais que são fundamentais no controle do próprio comportamento. Assim temos que, o desenvolvimento do comportamento do animal ao do homem ocorre através de um salto qualitativo do biológico ao histórico (TULESKI, 2002, p. 99).

Em experiências de observação com crianças por meio de resolução de tarefas, ou seja, com objetivos, é relatado por Vigotsky (1988) que elas não agem apenas, mas falam a execução de suas ações. A criança fala enquanto age, sendo um processo natural. Essa fala tem um papel específico nas realizações das atividades práticas sendo apontados dois fatos importantes:

(1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de *uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão.

(2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (VIGOTSKY, 1988, p. 28, grifos do autor).

---

<sup>11</sup> **Trabalho Produtivo:** se define por sendo a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VIGOTSKY, 1988).

Diante dos fatos colocados como importantes, Vigotsky (1988) conclui, que as crianças se utilizam da fala, assim como dos olhos e das mãos, para resolver suas tarefas práticas. E é dessas unidades: percepção, ação e a fala que se constitui em objeto central a análise da origem das formas de comportamento humano.

Finalmente, é muito importante observar que a fala, além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla, também, o *comportamento da própria criança*. Assim, com a ajuda da fala, as crianças, diferentemente dos macacos, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento (VIGOTSKY, 1988, p. 29, grifos do autor).

Essa fala egocêntrica nessa fase de desenvolvimento da criança é entendida como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior, portanto, ela consiste em ser a base da fala interior (VIGOTSKY, 1988).

A fala egocêntrica das crianças está ligada à fala social através de muitas formas de transição. Por exemplo, quando as crianças descobrem que são incapazes de resolver um problema, por si mesmas, passam a descrever, verbalmente, a um adulto o que desejam realizar e não conseguem sozinhas. Uma mudança significativa na capacidade das crianças em usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas se realiza mais adiante em seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada é internalizada. A linguagem começa a adquirir uma função intrapessoal e interpessoal, como coloca Vigotsky (1988):

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de *internalização da fala social* é também a história da socialização do intelecto prático das crianças (VIGOTSKY, 1988, p. 30).

Em síntese, a mudança mais significativa se faz da seguinte forma: em um primeiro estágio, a fala é acompanhante das ações da criança e reflete o processo de solução do problema de forma confusa. No próximo estágio, a fala segue em direção ao início do processo, até preceder a ação. A fala então serve

com um auxiliar de um plano já formado, mas não realizado em nível comportamental (VIGOTSKY, 1988).

O domínio especificamente humano da linguagem possibilita as crianças a se apropriarem de instrumentos auxiliares na solução de problemas, a superar a ação impulsiva, a arquitetar uma solução para uma tarefa antes de realizá-la e a controlar seu comportamento. Signos e palavras são, para as crianças, um meio de socialização com outras pessoas. As crianças se distinguem dos animais pelas funções cognitivas e comunicativas da linguagem que se torna a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças. A fala e ação têm funções específicas na história do desenvolvimento da criança; demonstrando a lógica da sua própria gênese. No desenvolvimento da criança, suas atividades tem significado próprio num sistema de comportamento social (VIGOTSKY, 1988).

O uso de instrumento, junto com a fala, afeta várias funções psicológicas que são partes de um sistema dinâmico de comportamento. A percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, são, em especial, afetadas por essa relação (VIGOTSKY, 1988).

No momento em que a criança começa a desenvolver a linguagem, ocorre um salto qualitativo em seu desenvolvimento. A aquisição da linguagem, a partir da interação com os membros adultos do seu meio social, permite uma superação qualitativa dos fatores biológicos existentes em cada função psicológica, isto é, a percepção, a memória, a imaginação, etc., enfim, todas as funções redimensionam a partir dos significados que a linguagem oferece a realidade (TULESKI, 2002, p. 119).

As funções psicológicas se desenvolvem qualitativamente e não apenas quantitativamente, discordando da “velha” psicologia que sustentava o desenvolvimento quantitativo. As funções possuem um componente primitivo, biológico, instintivo a princípio, mas não estão prontas desde o nascimento, e, é na inserção da criança em sociedade que ocorre modificação e se assume um caráter diferenciado. Portanto, acontece um salto qualitativo interno, instigado pelo meio externo, que modifica totalmente as funções colocando-as em formas superiores (TULESKI, 2002).

Baseado em seus estudos experimentais, Vigotski demonstra as transformações das funções psicológicas tais como: a memória, a atenção, a abstração, a aquisição de instrumentos, a fala e o pensamento passando por seus

estágios mais primitivos até aqueles que ele considerava como sendo os mais evoluídos culturalmente, ou seja, chegando até os estágios mediados por signos, pela utilização de instrumentos psicológicos, que foram adquiridos culturalmente.

No subitem a seguir trabalhamos com o desenvolvimento e a aprendizagem humana sob a luz da Psicologia Histórico Cultural.

### 2.7.3 A Relação Desenvolvimento e Aprendizagem

Duarte (1996, p. 93) explica o processo de humanização ao afirmar que “O indivíduo se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano”. Por isto que é necessário na educação reconhecer a historicidade do ser humano, valorizando a transmissão da experiência histórico-social e do conhecimento socialmente existente.

No livro “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, Vigotski (2001) aborda sobre o tema do desenvolvimento e da aprendizagem no capítulo “A Formação dos Conceitos Científicos na Infância”. O autor pontua de forma clara que em suas pesquisas chegou à conclusão que o ensino, vulgarmente falando, empurra o desenvolvimento infantil, neste sentido, a contribuição da mediação do professor ao aluno no ensino é vista como uma forma positiva para a aprendizagem humana.

O curso de desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. No campo do nosso interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições do ensino (VIGOTSKI, 2001, p. 244).

Neste sentido Vigotski (2001) enfatiza que o momento central do processo educativo está na colaboração entre a criança e o adulto no momento da transmissão dos conhecimentos. O autor também afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem ao mesmo tempo, mas estão interligados. Assim, para Vigotski (2001, p. 334) “A aprendizagem só é boa quando está a frente do desenvolvimento”, e ainda sobre a aprendizagem que se adianta ao desenvolvimento coloca que:

Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança, cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral da educação especializada, das habilidades técnicas como escrever à máquina, andar de bicicleta, etc., que não revelam nenhuma influência substancial sobre o desenvolvimento. A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. **O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo** (VIGOTSKI, 2001, p. 334, negrito nosso).

Assim sendo, “o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha” (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

Na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível a imitação. Logo, a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos já percorridos do desenvolvimento, no limiar inferior da aprendizagem; entretanto, ela não se apóia tanto na maturação quanto nas funções amadurecidas. Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança. As possibilidades de aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona de seu desenvolvimento imediato. Retomando o nosso exemplo, poderíamos dizer que nas duas crianças incorporadas ao experimento as possibilidades de aprendizagem são diferentes apesar de ser idêntica sua idade mental, uma vez que as zonas do seu desenvolvimento imediato divergem acentuadamente. As investigações já referidas mostram que todo objeto de aprendizagem escolar sempre se constrói sobre um terreno ainda não amadurecido (VIGOTSKI, 2001, p. 331-332).

Neste sentido é que reside a crítica Vigotskiana sobre o equívoco de que o desenvolvimento deve percorrer ciclos de maturação para depois a aprendizagem se construir.

No curso de desenvolvimento da criança, na idade escolar, vemos que as matérias de ensino devem exigir da criança um salto qualitativo no seu processo de aprendizagem, obrigando a colocar a criança acima de si mesma, este seria na concepção de Vigotski (2001) um “sadio” ensino escolar.

Vigotski defendeu o caráter humanizador da imitação, por considerar que a criança somente consegue imitar o que se encontra na zona de suas possibilidades intelectuais próprias (DUARTE, 1996). Em seus estudos sobre a relação entre o ensino e o desenvolvimento intelectual foi que ele apresentou o conceito de “zona de desenvolvimento imediato”. Ele propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual, em que a criança

resolve problemas de forma independente e autônoma, e o nível de desenvolvimento imediato, que abarca tudo que a criança não faz por si mesma, mas consegue fazer imitando adultos ou com a ajuda de outros indivíduos de seu meio. Vygotski (2001) considera que o bom ensino é aquele que incide sobre a zona de desenvolvimento proximal.

Nos estudos de Vygotski (2004), sobre a formação dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos, desenvolveu outro conceito importante, o da “mediação”, dando grande destaque a interação da criança com outras crianças, mais experientes, e adultos para se desenvolver. Duarte (1996, p. 91) afirma que “a psicologia soviética considera os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem”. É neste sentido que ocorre um chamamento para o papel da escola e do professor como mediadores entre o conhecimento produzido historicamente e a apreensão por parte dos alunos. E, é neste sentido, também, que batemos em contraponto ao Construtivismo, ao qual reduz o papel do professor ao de simples facilitador do conhecimento, colocando-o em papel secundário no processo de ensino e aprendizagem.

### **3 A DIREÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ESTÁ EM PROCESSO NO NORTE DO PARANÁ**

Para verificarmos se as pedagogias do aprender a aprender estão presentes na formação de professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UEL e da UEM elegemos como fontes documentais de pesquisa (a) os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física desenvolvidos nas Universidades Estaduais do Paraná com sede em Londrina (UEL) e Maringá (UEM); (b) a produção do corpo docente que compõe o Núcleo Docente Estruturante (NDE) expressa em suas Teses de Doutorado.

Nesta fase da pesquisa vamos descrever os resultados da análise teórica empreendida nos PPPs e nas Teses em busca das concepções ontológicas (concepção sobre o que é o homem e como ele se produz) e gnosiológicas (concepção de conhecimento, como o conhecimento é produzido e possibilidade de o homem conhecer a realidade e transformá-la) que estão subsidiando estes documentos e o seu alinhamento às pedagogias do aprender a aprender (de caráter conservador das relações de produção) ou à pedagogia histórico-crítica de (caráter superador das relações de produção capitalistas).

Para a melhor identificação destes pressupostos nos PPPs e nas Teses, estaremos nos orientando pelo seguinte quadro:

**Tabela 3 – Pressupostos Ontológicos e Gnosiológicos das Pedagogias do Aprender a Aprender e da Pedagogia Histórico Crítica.**

	<b>PEDAGOGIAS DO APREENDER A APRENDER</b>	<b>PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b>
<b>ONTOLOGIA</b> O que é o homem? Como o homem se fez/faz homem?	As pedagogias do aprender a aprender tem suas bases ontológicas pautadas em uma concepção biológica, onde as capacidades inatas são consideradas condicionantes do desenvolvimento do meio social, através de interações.	Para essa pedagogia o homem é um ser que se faz na relação com a natureza e os outros homens pelo ato contínuo de agir sobre a natureza – pelo trabalho – adequando-a às suas necessidades. Neste processo, produz uma segunda natureza que necessita continuamente ser apropriada pelas futuras gerações. Pela apropriação desta segunda natureza (a cultura) historicamente produzida desenvolve sua humanidade.
<b>GNOSIOLOGIA</b> O que é o conhecimento? O que podemos conhecer? Como se dá o processo do conhecimento?	Para essas pedagogias o conhecimento é construído e o homem aprende e conhece o mundo sob adaptação e assimilação do meio, em relação ao ensino/aprendizagem o que se encontra é a valorização da experiência e do cotidiano do aluno.	O conhecimento, para essa pedagogia, é produto do trabalho humano, como atividade vital e ato contínuo de realizar o trabalho sobre a natureza transformando-a e adequando-as às suas necessidades. Refere-se à defesa da capacidade humana de conhecer a realidade para agir sobre ela teleologicamente orientado por um projeto que antecipa em sua mente. Este agir orientado prescinde do conhecimento das propriedades da matéria sobre a qual age e sobre o melhor método para fazê-lo. O conhecimento passado acumulado pela humanidade é, portanto, central para a orientação das ações humanas no futuro. Nesta perspectiva, a educação, a escola e o professor assumem centralidade na formação humana para a continuidade do conhecimento do mundo e a atuação orientada a uma finalidade.
<b>Referenciais Teóricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jean Piaget;</li> <li>- Jhon Dewey;</li> <li>- Jacques Delors.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Karl Marx;</li> <li>- Friedrich Engels;</li> <li>- Antonio Gramsci;</li> <li>- Dermeval Saviani;</li> <li>- Aproximações com a escola de Vigotski;</li> </ul>
<b>Expressões ou Vocabulário próprio da Concepção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção do conhecimento;</li> <li>- Assimilação e acomodação do conhecimento;</li> <li>- Aprendizagem por meio da experiência;</li> <li>- Aprender a aprender, fazer, ser</li> </ul>	<p>Necessidade Vital e continua de o homem produzir sua existência pelo trabalho;</p> <p>Trabalho como necessidade e atividade vital humana sobre a natureza que produz uma segunda natureza cujo processo de produção deve ser transmitido às futuras</p>

	e conviver junto.	gerações; A natureza humana como algo que não é dado ao homem, mas precisa ser por ele continuamente produzida sobre a base da natureza biofísica; Educação como necessidade e atividade vital de reprodução em cada indivíduo singular da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens; Trabalho educativo: (a) identificação dos elementos culturais a serem assimilados pelos homens para se tornarem humanos, (b) descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo. Essencial, principal, fundamental é a transmissão do saber sistematizado, científico.
--	-------------------	--

### 3.1 A DIREÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA EXPRESSO NO PPP DA UEL

#### 3.1.1 Análise do PPP

##### 3.1.1.1 Histórico

O Curso de Licenciatura em Educação Física vem sendo ofertado pelo Centro de Educação Física e Esportes (CEFE) da Universidade Estadual de Londrina. O curso “Educação Física e Técnica Desportiva” foi criado em 1971, reconhecido em 1972, e, seu PPP, passou por duas reformulações, a primeira em 1987 e a segunda em 2004, com implantação em 2005.

Entre 1987 e 2004, ocorreram pequenos ajustes tais como ementários, nomes de disciplina, carga horária, é a reformulação implantada em 2005 que traz alterações substanciais nas concepções de educação física e de formação de professores até ai vigente (PPP-CEFE/Uel, 2009, Item número 03).

Simultaneamente à reestruturação curricular de 2004, ocorreu a reforma administrativa do CEFE, em um processo de reestruturação Departamental que atendesse ao interesse de grupos de professores em vincular-se, no interior dos Departamentos, aos cursos de Licenciatura e Bacharelado instituídos a partir da

reformulação curricular possibilitada pela Resolução CNE N. 7 de 31/03/2004. A partir de então, o CEFE passa a ser composto pelos (a) Departamento de Esportes (DES), (b) Departamento de Educação Física (DEF) e (c) Departamento de Estudos do Movimento Humano (EMH). Cada um destes departamentos oferta, respectivamente, o Curso de Bacharelado em Esportes, o Curso de Bacharelado em Educação Física e o Curso de Licenciatura em Educação Física.

Conforme registrado na Tese de Cesário (2008), a reformulação de 2004 foi marcada por alterações nas concepções de Educação Física e formação de professores que se coadunam com as reformas educacionais amplas em andamento na formação social brasileira. Entre estas alterações, encontramos o próprio processo de reformulação e avaliação do PPP em vigor, realizada em fóruns de estudantes, semanas pedagógicas, instrumentos de avaliação e orientações de trabalho de conclusão de curso, assim como, a participação do colegiado no Fórum Paranaense das Licenciaturas em Educação Física. Sob estas condições, defende-se a viabilidade da revisão continuada do Projeto Político Pedagógico com o fim de atender às transformações em curso (PPP, CEFE/UEL, 2009).

***Esta Dissertação aborda*** a direção da formação de professores a partir do currículo que foi reformulado em 2004 e implantado no ano de 2005, teve a primeira turma concluída em 2008, passou por novo processo de revisão em 2009, com o fim de atender às determinações da Resolução n. 4 de 06/04/2009, com implantação no ano de 2010. A versão com a qual trabalhamos corresponde a esta segunda reformulação realizada em 2009 e implantada em 2010.

Conforme registrado no documento, o PPP de 2009, que sofreu apenas algumas alterações em relação a ementas e carga horária, foi encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) no dia primeiro de outubro de 2009 para implantação em 2010. O documento foi elaborado por comissão sendo composta pelos professores José Augusto Victória Palma (EMH – Coordenador da Comissão); Marilene Cesário (EMH – Vice-coordenadora); Ângela Pereira Teixeira Victória Palma (EMH); Ana Claudia Saladini (EMH); Ana Maria Pereira (EMH e Coordenadora do Colegiado do Curso de Educação Física); Elza Margarida de Mendonça Peixoto (EMH) e Rafael Assad Aranda (Representante estudantil). Finalizados os trabalhos o documento foi assinado pela professora doutora Ana Maria Pereira Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física, e,

vistado pelo professor doutor Dartagnan Pinto Guedes Diretor do Centro de Educação Física e Esporte da UEL na ocasião.

O documento apresenta referência à aprovação por unanimidade do seu conteúdo, mas depoimentos presentes na Tese da Professora Marilene Cesário (2008), conforme seguem, evidenciam a insatisfação do corpo docente em relação ao documento proposto.

A adoção de uma dessas visões traz consequências diferentes para o currículo de formação, definindo o perfil de profissional que será formado, a natureza, os tipos de saberes e as competências necessárias ao exercício da profissão. Esse fato é complicador e, em alguns momentos no percurso histórico do curso, impediu a construção coletiva do projeto curricular. Nele, citamos, como exemplo, o processo de reformulação curricular iniciado na instituição no período de 1999 a 2001, em que, a despeito de um longo período de reuniões e discussões realizadas pela Comissão de Reestruturação Curricular da época, os trabalhos foram interrompidos por divergências epistemológicas e políticas entre os docentes (CESÁRIO, 2008, p. 49).

Cesário (2008) evidência em sua Tese de doutorado as contradições da elaboração de um Projeto dito coletivo “Alguns relatos apontam que o processo de elaboração foi fechado, e o PPP imposto aos professores” (CESÁRIO, 2008, p.145), neste sentido

A despeito das plenárias, abertas para a participação dos docentes a maioria dos professores entrevistados diz não ter participado desse processo [...] e, na visão de alguns, o projeto foi elaborado por um grupo (CESÁRIO, 2008, p.144)

Para quem participou efetivamente do processo de elaboração do projeto, ele foi “[...] um coletivo aberto para todos os professores, todos do CEFE. **Nesse coletivo aberto foi tirado um grupo que fez todo um processo de organização das discussões [...]**” (CESÁRIO, 2008, p.145, negrito nosso).

E, de acordo com sua pesquisa, a autora coloca que:

Podemos dizer que a maioria dos professores está acreditando no projeto de formação de professores de EF, apesar de muitos dos entrevistados considerarem que **o currículo foi elaborado, organizado, desenvolvido e implantado por um grupo**. Estes professores entrevistados sugerem um sentimento de rejeição em relação a esse currículo por pensarem ser algo imposto e não construído coletivamente. No entanto, reconhecem que a formação específica para atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino poderá contribuir com a preparação e formação de professores mais engajados nas discussões e problemáticas relacionadas ao ensino de EF na escola (CESÁRIO, 2008, p. 196, negrito nosso).

Os apontamentos de Cesário, permitem que concluamos que o PPP do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina foi elaborado em um processo de disputas pela direção da formação que foi vencido por um grupo majoritário que deu a direção do PPP.

### 3.1.1.2 Estrutura do PPP

Na composição do projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEL encontramos um total de 110 páginas divididas nos seguintes itens: capa, dados de identificação, legislação básica, histórico/diagnóstico do curso de graduação, avaliação do projeto pedagógico em vigor, caracterização da filosofia, justificativa, objetivos, perfil acadêmico e profissional almejado, princípios norteadores do projeto pedagógico do curso, categorização das atividades acadêmicas da matriz curricular, proposta de seriação, sistema de promoção, projeção de horário, com determinação de número de turmas teóricas práticas, ementa das disciplinas, estágio curricular obrigatório e não obrigatório, trabalho de conclusão de curso, recursos necessários para implantação, carga horária docente necessária para implementação do projeto pedagógico, plano de implantação da nova matriz curricular e resumo da matriz curricular.

Divididos dentre estes itens, este PPP, apresenta seus dados de identificação principais, em sequência traz os aspectos históricos e pedagógicos que norteiam sua construção e, por fim, coloca a descrição estrutural sobre as disciplinas tais como suas ementas e carga horária.

Como objetivo geral o PPP-CEFE/UEL (2009) apresenta o intuito de “promover a formação de profissionais para a atuação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como para o desenvolvimento de estudos e pesquisas” (PPP-CEFE/UEL, 2009, Item número 07). Tendo esse foco nos traz os objetivos específicos, sendo estes:

- Qualificar os graduandos a identificar o saber próprio do campo de conhecimento de que trata a Educação Física dentre o conjunto dos saberes relativos ao movimento culturalmente construído, incentivando o interesse pela ampliação dos horizontes do conhecimento neste campo;
- Qualificar os graduandos a reconhecerem que a construção das práticas sociais de que trata a Educação Física acontece na dinâmica sócio histórica, **de modo que aprendam a atuar na realidade como ela é, problematizando suas estruturas e produzindo e propondo alternativas de transformações;**
- Qualificar os graduandos à apropriação e à produção de conhecimentos necessários à ação docente e à **transposição na prática pedagógica cotidiana** da Educação Física nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino;
- Qualificar academicamente os graduandos para a continuidade de estudos em nível de pós-graduação capacitando-os **a aprender a aprender** estimulando a busca constante do conhecimento atualizado, favorecendo a educação continuada (PPP-CEFE/UJEL, 2009, Item número 07, negritos nossos).

De acordo com os objetivos podemos ver a penetração das pedagogias burguesas explícitas no corpo do texto desse documento que norteia o curso de Licenciatura em Educação Física da UEL.

O PPP-CEFE/UJEM (2009) apresenta como justificativa para a reformulação apontamentos, apresentados por docentes e discentes, que demonstravam a necessidade de revisão ou mudança de alguns norteamentos presentes no documento tais como:

- Ementários que apresentavam repetição de conteúdo;
- Conteúdos necessários à formação que não se encontravam em nenhum ementário;
- Carga horária didática incompatível com o conteúdo a ser ministrado;
- Inadequação de algumas disciplinas em relação à seriação e ao processo de aprendizagem;
- o não atendimento à legislação vigente (Resolução CNE/CP 02, de 19/02/2002) no que se refere a integralização da carga horária mínima exigida.

Com a necessidade de ajustar os apontamentos é que o PPP-CEFE/UJEL (2009) foi reformulado.

O PPP-CEFE/UJEL (2009) ressalta que, o curso, deve formar professores que estejam atentos ao cotidiano, em uma perspectiva **reflexiva crítica** e que tenha como objetivo a **emancipação da sociedade** como podemos observar:

Neste sentido, determinou-se que o Curso estará inserido na grande área das Ciências Humanas, mais especificamente na subárea da Educação, o que faz com que seus professores desenvolvam uma prática pedagógica voltada à formação de um professor que lance sobre o cotidiano um olhar **reflexivo crítico** objetivando a **emancipação da sociedade** (PPP-CEFE/UJEL, 2009, item número 05, negrito nosso).

O PPP-CEFE/UEL, 2009 – elenca como proposta e compromisso a busca de uma sociedade mais justa e inclusiva. Neste sentido, compromete sua prática educativa com a transmissão de filosofias, concepções de mundo, princípio de disciplina intelectual, conhecimentos teóricos e práticos sobre a sociedade, a realidade, a cultura, as crenças e os saberes específicos da área, as habilidades técnicas, tudo isso, orientado em uma visão de totalidade, de globalidade. Fica a cargo do professor, pensar sua disciplina levando em conta os seguintes aspectos (a) as transformações sociais e econômicas da sociedade e (b) a nova ordem mundial, colocada, como sendo, a globalização e suas relações com as estruturas sociais. Para garantir que essas propostas sejam colocadas em práticas o curso precisa construir caminhos que tenham por objetivo entendê-lo como um espaço:

a) no qual o movimento culturalmente construído dos grupos sociais, nas suas mais distintas manifestações, jogo, esporte, ginástica, dança, lutas e quaisquer outras manifestações corporais, objetivará levar o estudante a uma leitura crítica da realidade; b) propício as práticas do **aprender a pensar e fazer**; c) que se desenvolverá a partir de uma visão da totalidade da realidade, sendo que esta visão deverá ser produzida tendo como referencial os princípios das múltiplas dimensões do saber; d) que o conhecimento científico será orientador do estudante no caminho que irá trilhar na construção de suas relações entre os campos da ciência, tecnologia e senso comum; e) **que promoverá um curso de sólida estrutura geral, no qual seus professores e estudantes desenvolverão suas práticas pedagógicas baseadas em múltiplas competências e funções**; f) que terá criatividade, inventividade, capacidade de trabalho em grupo, olhar global sobre as coisas do mundo, visão crítica sobre a sociedade e o conhecimento como seus elementos fundantes; e g) que considerará as relações que os homens estabeleceram historicamente com o mundo e entre o capital e o trabalho com parte da construção do desenho teórico do curso (PPP-CEFE/UEL, 2009, Item número 05, grifos nossos).

Nas citações expostas, vemos expressões que demarcam a existência das pedagogias do aprender a aprender fundamentando a proposta. Outro aspecto importante é a referência a diversas abordagens e linhas de compreensão de mundo, desenvolvimento e sociedade, que aparecem no PPP-CEFE/UEL, 2009, e, afirma este, se fundamentar na concepção dialética como observamos no seguinte trecho retirado do documento: “a prática pedagógica aqui proposta está articulada de forma bem íntima com uma concepção dialética e que esta é a referência que tomamos” (Item número 05).

Continuando a análise do documento, este nos afirma que existe uma intenção política objetivando um modelo de sociedade que seja mais inclusiva e justa, ou seja, não há a intenção de transformação radical e revolucionária da

sociedade, mas sim, amenizar os problemas que o capital proporciona a humanidade.

Adiante temos indicações do perfil acadêmico e profissional almejado, pelo documento, trazendo referências às políticas do aprender a aprender, mais uma vez fundamentando a proposta:

O Curso está voltado para a formação do profissional que irá atuar com a Educação Física nos níveis e modalidades de educação e ensino, caracterizando-se como **espaço propício à compreensão das ações referentes ao aprender a pensar e fazer**, partindo da totalidade da realidade e do princípio das múltiplas dimensões dos saberes pertinentes à área e do mundo do trabalho (PPP-CEFE/UEL, 2009, Item número 08, negrito nosso).

A organização curricular é proposta em categorias de conhecimentos. Tais como: Campo 1 – Dimensões pedagógicas; Campo 2 – O movimento culturalmente construído; Campo 3 – Acadêmico Profissionalizante e Campo 4 – Dimensões Epistemológicas.

No campo 1 – DIMENSÕES PEDAGÓGICAS, o documento pontua como norteamento, a promoção da reflexão crítica nos aspectos do cotidiano, da sociedade e da Educação Física, compreendendo esta como sendo mediadora de um projeto de transformação social a serviço de um determinado projeto de homem e sociedade, não definindo qual. Porém, acredito que se refira e defenda uma sociedade mais justa e inclusiva, como mencionado em diversos parágrafos do corpo do texto. Outro aspecto apontado é a promoção da compreensão crítica das diferentes teorias de ensino-aprendizagem.

No campo 2 – MOVIMENTO CULTURALMENTE CONSTRUÍDO, o norteamento é entendido pela promoção, no estudante, da compreensão e reconhecimento das bases biológicas, psíquicas, sociais, políticas e antropológicas da Educação Física.

No campo 3 – ACADEMICO-PROFISSIONALIZANTE, o objetivo é estabelecer relações entre os conteúdos profissionalizantes e o processo de construção da cidadania, assim como, ter domínio dos conteúdos básicos da Educação Física.

No último e quarto campo – DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS, os norteamentos do documento refletem sobre a necessidade de possibilitar ao estudante o entendimento das relações de conhecimento científico, tecnologia e

senso comum, com o intuito de favorecer a construção de um olhar global perante o mundo, sociedade e conhecimento.

A área principal, apontada pelo PPP-CEFE/UEL (2009) – está nos conhecimentos próprios da área relativa à docência – ou seja, conhecimentos pedagógicos, que compõe 17,89% do curso, tendo como representantes as disciplinas: História da Educação no Brasil; Intervenção docente e formação profissional em Educação Física; Organização curricular na Educação Física I; Organização curricular na Educação Física II; Políticas Educacionais e Educação Física; Processo Ensino-aprendizagem na Educação Física I; e Processo Ensino-aprendizagem na Educação Física II; Educação Física e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais I; Educação Física e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais II.

Entendemos que o PPP (2009) do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina apresenta uma variedade de frases que em determinados momentos dão a ideia de uma proposta crítica, mas em outra evidencia sua vinculação com a defesa de ideários liberais, próprios da sociedade capitalista.

### 3.1.1.3 Pressupostos ontológicos e gnosiológicos do PPP-CEFE da UEL

Na análise sobre as categorias da ontologia e gnosiologia encontradas no PPP-CEFE/UEL (2009) podemos entender que, para este documento, o homem se define por ser um sujeito concreto e histórico que seja capaz de transformar a realidade em que vive, assim temos:

O projeto apresenta como princípios a totalidade das relações sociais, bem como **a visão de homem como um ser concreto, situado em seu tempo e espaço, um sujeito histórico, que ao final do curso será capaz de identificar os conflitos estabelecidos na sociedade para que nela possa interferir buscando sua transformação.** Assim, a formação do licenciado em Educação Física foi vinculada à educação porque se entende ser ela uma prática social historicamente produzida, marcada por características estéticas e lúdicas, **objetivando a construção pelos estudantes de uma existência autônoma, a partir de suas experiências e significações** (PPP-CEFE/UEL, 2009, Item número 05, negrito nosso).

Esse homem, o qual o documento caracteriza, se faz sujeito concreto e social através da construção de sua existência e cidadania pautado em

experiências e significações como encontramos na citação mostrada anteriormente e na seguinte.

A escola é assumida como um espaço histórico e socialmente construído a partir do entendimento que seu papel fundante está na criação, produção e transmissão da cultura e do conhecimento o que a torna um campo propício ao desvelar da realidade por parte de seus atores sociais, **o que os levará a se constituírem em sujeitos ativos da construção de sua cidadania** (PPP-CEFE/UEL, 2009, Item número 05, negrito nosso).

Assim, o homem constrói sua formação humana como aponta o PPP-CEFE/UEL (2009):

A partir de então foi incorporada ao Projeto a filosofia norteadora das práticas pedagógicas dos atores do Curso que parte do princípio de que educar é um ato político e que a escola está comprometida com uma concepção de mundo fundada na ideia de que **estudante e professor são sujeitos da construção do processo de formação do Licenciado em Educação Física** (PPP-CEFE/UEL, 2009, Item número 05).

Entretanto, não se evidencia preocupações com a formação alienante, devido as suas relações sociais de produção do atual tempo histórico, pelo contrário, o documento caminha para uma adequação do futuro docente ao mercado de trabalho e suas atuais exigências. Demonstra também, preocupações com o futuro da sociedade, mas não se posiciona radicalmente sobre esta questão, e defende os pressupostos do ideário liberal como liberdade e justiça.

Com esta orientação a Educação Física é vista como política, pois é uma prática social construída coletivamente que apresenta como seus objetivos gerais formar um cidadão crítico-reflexivo e capacitar criticamente o professor para que atue, com seu trabalho profissional, na construção de uma sociedade inclusiva e mais justa (PPP-CEFE/UEL, 2009, Item número 05).

Em relação ao entendimento gnosiológico do homem, o PPP, em questão, tende a trazer aspectos tanto históricos culturais como biologizantes construtivistas como foco central, dando ao corpo do texto uma forte inclinação eclética, fazendo várias referências à pedagogia burguesa que visa à construção de homens ordeiros e submissos a sociedade capitalista sendo este o tipo de sociedade almejada para o futuro da humanidade do PPP-CEFE/UEL, 2009.

Assim, temos que, neste documento, o conhecimento é uma construção social como podemos observar em um trecho encontrado no corpo do

texto: “É neste sentido que a compreensão do movimento humano construído historicamente é assumida enquanto elemento significante/significado do campo de conhecimento da Educação Física” (PPP-CEFE/UEL, 2005, Item número 05).

Para o PPP-CEFE/UEL, 2009, o homem apreende o conhecimento através da experiência, neste sentido, dá ênfase as relações experimentais como norteamento do ensino e aprendizagem:

A prática pedagógica deve ser pautada por princípios filosóficos e educacionais que busquem criar condições para que o estudante seja sujeito do processo de sua formação profissional, condição esta que levará ao estabelecimento de uma nova prática pedagógica por parte dos professores. **Seu eixo central será a experiência vivida dos estudantes, seus saberes e desejos, condições básicas para que o professor desenvolva um fazer voltado à formação de uma consciência crítica e domínio da competência de analisar o mundo, a história, a ciência, a cultura, o universo do trabalho e suas relações com o movimento culturalmente construído por parte do estudante** (PPP-CEFE/UEL, 2009, Item número 05, negrito nosso).

No mesmo parágrafo o texto explicita as contradições entre desenvolver uma consciência crítica e ficar refém das experiências e desejos dos alunos, além de fazer referência a formação centrada nas competências, que como vimos, pertencem a uma formação pedagógica pautada no aprender a aprender.

Neste documento, o homem pode conhecer as ciências da natureza e humana como nos é mostrado no parágrafo a seguir:

[...] a técnica é assumida como unidade complexa, socialmente produzida e apropriada, não neutra, visto ser ela síntese das correlações estabelecidas entre **as ciências da natureza e humanidades no desenvolvimento de seu processo de produção** (PPP-CEFE/UEL, 2009, Item número 05, negrito nosso).

Deste modo construímos a seguinte tabela para identificar as categorias 1. Ontologia e 2. Gnosiologia do PPP-CEFE/UEL, 2009:

**Tabela 4 – Pressupostos Ontológicos e Gnosiológicos do PPP do Curso de Licenciatura do CEFE/UEL (2009).**

	<b>PPP-CEFE/UEL (2009)</b>
<b>ONTOLOGIA</b> O que é o homem? Como o homem se fez/faz homem?	O homem é um sujeito concreto e histórico que através de suas experiências e significações constrói sua humanidade.
<b>GNOSIOLOGIA</b> O que é o conhecimento? O que podemos conhecer? Como se dá o processo do conhecimento?	O conhecimento é uma construção social, podemos conhecer as correlações entre as ciências da natureza e humanas. O processo de conhecimento se dá através de experiências, ou seja, podemos conhecer o que podemos experimentar.
<b>Referenciais Teóricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, analisada pelo Parecer CNE 09/2001, aprovado em 08/05/2001.</li> <li>- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 24/12/1986;</li> <li>- Coletivo de autores (Educação Física)</li> </ul>
<b>Expressões ou Vocabulário próprio da Concepção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de conhecimentos;</li> <li>- Conhecimentos construídos historicamente;</li> <li>- Construção do conhecimento através da experiência;</li> <li>- Pilares do Aprender a aprender;</li> <li>- Sociedade mais justa e libertária.</li> </ul>

### 3.2 A DIREÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA EXPRESSO NO PPP DA UEM

#### 3.2.1 Análise do PPP

##### 3.2.1.1 Histórico

Na construção do PPP-DEF/UEM, 2005, a composição do colegiado tinha como coordenadora a professora doutora Verônica Regina Muller e a Vice Coordenadora a professora doutora Sônia Maria Toyoshima Lima. A proposta deste documento data do dia 10 de outubro de 2005 sob a advertência de que resulta de um trabalho coletivo de estudos realizados pelos professores do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

O PPP do Curso de Licenciatura em Educação Física, da UEM, é fruto de um longo histórico de estudos, formulações e mudanças. Essa história data

em 1977 com uma proposta de reformulação do currículo, porém, foi a partir de 1992 que a UEM implantou o regime seriado para seus cursos, neste sentido, novos currículos tiveram que efetivamente ser reformulados, assim, este documento, afirma que “desde a sua criação até o presente momento vem sofrendo várias alterações curriculares, tornando o seu projeto pedagógico mais coerente com as demandas da realidade brasileira e com os rumos científicos escolhidos” (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 08-09).

O corpo docente do DEF/UEM foi dividido em áreas subentendidas como Núcleos e Linhas de Pesquisas, sendo estas: Núcleo de Pedagogia da Educação Física e Núcleo de Atividade Física e Esporte. Deste modo, temos no Primeiro Núcleo, as linhas de pesquisa que estudam o desenvolvimento sociocultural na Educação Física para a formação e ensino em Educação Física, com enfoque no processo de controle, desenvolvimento e aprendizagem motora em distintas populações. No entanto, o segundo Núcleo tem como linha de pesquisa a saúde, aptidão física e desempenho esportivo.

Com isso, o documento afirma que o DEF/UEM coloca suas ações de pesquisa e produções teóricas a favor da comunidade e da universidade pública, considerando, as diferentes expressões e manifestações nas distintas áreas do conhecimento, recorrendo ao avanço tecnológico na área, atendendo, portanto, as exigências curriculares do Ministério da Educação. O documento ainda frisa que

Especificamente relativo à Licenciatura, houve um crescimento qualitativo nas discussões sobre a escola, a criança, a cultura, a sociedade, o desenvolvimento humano e a política, grande parte delas motivadas pelos professores que realizaram seu doutoramento na área da educação (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 10).

No subitem a seguir trataremos das questões estruturais do PPP-DEF/UEM (2005).

### 3.2.1.2 Estrutura do PPP-DEF/UEM

O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura do Departamento de Educação Física da UEM de 2005, em termos estruturais apresenta 346 páginas que são divididas entre questões de caráter teórico pedagógico e metodológico estrutural, abrangendo capa, histórico/diagnóstico do

curso, justificativa, princípios norteadores, perfil do egresso, ementários de disciplinas, dentre outros. Em geral somam-se 20 itens mais uma série de anexos relevantes ao documento.

Este documento apresenta como justificativa a necessidade de uma reformulação no sentido de atualização aos rumos educacionais no atual momento da história, a fim de proporcionar uma melhor formação aos futuros profissionais da área.

[...] os professores do departamento consideram importante continuar garantindo as diferentes expressões e manifestações que ocorrem nas várias áreas do conhecimento como também reconhecer o avanço das novas tecnologias, das produções científicas na área e características da própria humanidade, o que justifica a necessidade de uma adequação do projeto pedagógico e assim também poder atender às novas exigências curriculares provenientes do Ministério da Educação (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 10).

Também ressalta a importância das discussões elencadas pelos professores doutores que realizaram seus estudos na área da educação. Em síntese geral o documento justifica sua reformulação enfatizando que:

[...] busca-se garantir o espaço para ações e posições divergentes quanto às concepções e propostas pedagógicas da Educação Física, no âmbito de um compromisso com posições sempre melhor fundamentadas (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 10).

O documento não apresenta um item específico demonstrando os objetivos do currículo de formação em Licenciatura em Educação Física da UEM, mas eles podem ser identificados no corpo do texto. Assim, podemos destacar a busca por formas de organização do conhecimento, a promoção da interdisciplinaridade, busca também articular a teoria e a prática, ligação entre a formação e a formação continuada:

Tratando-se da organização curricular, podemos dizer que está contemplado no referido parecer a necessidade de buscar formas de organização do conhecimento para além das estipuladas nas disciplinas, além de promover atividades nas quais estejam presentes a inter-relação dos conhecimentos específicos com os gerais, a articulação entre teoria e prática, a comunicação entre formação continuada e inicial contemplando a cultura geral e profissional (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 11).

O documento analisado elenca como perfil do profissional almejado, deixando claro primeiramente que não é um processo acabado, mas sim fator

resultante de vários conhecimentos tais como o momento histórico e o contexto sociocultural em sua contemporaneidade, que levando em conta os eixos curriculares do PPP “entende-se que o profissional de educação física deve caracterizar-se como um professor educador; pesquisador; reflexivo-crítico; e transformador” (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 14). Deste modo:

O professor de educação física deve ser entendido antes de tudo como educador e comprometido com as transformações que ocorrem na sociedade e, por dever de ofício, contribuir neste processo. Neste sentido, o professor de educação física deve desenvolver e contribuir para que os seus alunos desenvolvam senso crítico frente à realidade social. O educador assim formado aliará sua competência técnica a um compromisso político claramente definido em favor da maioria da população, que é alijada do processo produtivo e até do seu direito à formação integral e lazer (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 14).

E, ressalta o caráter pesquisador que almeja para o futuro profissional da área sob a formação do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM:

Com esta formação, o profissional formado em educação física deverá estar capacitado para o desenvolvimento de pesquisas na área, ou seja, um professor pesquisador que consiga imprimir um caráter investigativo à sua prática pedagógica por meio da valorização de seus saberes, considerando portanto, como sujeito e intelectual capaz de produzir conhecimento, participar das decisões e gestão da escola e dos sistemas, trazendo perspectivas para a re-invenção da escola democrática (RIBEIRO, 2003 apud PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 14).

O Curso de Licenciatura do DEF/UEM, de acordo com seu atual PPP, contribui para a elaboração de conhecimentos, de *distintas fundamentações teóricas*, sobre ensino-aprendizagem dos vários níveis escolares. E, tem seus eixos norteadores fundamentados pelo Parecer CNE/CES 0058/2004. Neste sentido, as categorias são: relação ser-humano e sociedade; biológica do corpo humano; e, produção do conhecimento científico e tecnológico. Sobre a formação específica da Educação Física, temos as seguintes dimensões: cultural do movimento humano; técnico-instrumental; e, didático-pedagógica.

A proposta pedagógica do Curso de Educação Física, portanto, está organizada em torno de eixos curriculares. A existência destes eixos está relacionada à criação de espaços coletivos de discussão e ações que tornem transparentes a relação entre a prática e a teoria, entre a forma e o conteúdo, entre o saber e o fazer dentro de uma visão histórica. Desta forma, os eixos curriculares atuam no sentido de criar um campo de ação no qual, mantida as características específicas de cada componente curricular, seu conteúdo e métodos próprios, bem como o ritmo e características de cada professor, propostas coletivas possam ser desenvolvidas por conjunto de professores, de turmas, de alunos. Por outro lado, os eixos curriculares servem também para balizar e selecionar os conteúdos essenciais a serem desenvolvidos em cada componente curricular, propiciando aos alunos os conhecimentos estruturais e fundamentais para sua vida na sociedade atual e para o exercício de determinadas atividades. Neste sentido, os conteúdos derivarão destes eixos posto que formarão assim, uma proposta pedagógica coerente (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 12).

Neste processo, o PPP-DEF/UEM (2005) ressalta também, que o docente dessa área deve ser um educador compromissado com as transformações da sociedade, e, deve ser capaz de contribuir com essas transformações. O sujeito educador deverá conciliar sua competência técnica a seu compromisso político “claramente definido em favor da maioria da população, que é alijada do processo produtivo e até do seu direito à formação integral e lazer” (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 14).

E, com essa formação, delimitada por este documento, o profissional de Educação Física deve ser capacitado a ser um professor pesquisador fazendo contribuições para a “re-invenção” da escola democrática como propõe o PPP-DEF/UEM (2005).

O documento faz uma defesa da perspectiva de uma formação de professor que seja reflexivo crítico, caracterizando a atividade docente como sendo uma “práxis”, e recorre a Pimenta (2002) para a definição desta perspectiva, assim, o docente deve ser visto como “um intelectual em formação” e a educação tem de ser vista como um “processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado”, fazendo a superação do caráter reflexivo para o de intelectual crítico e reflexivo:

A perspectiva da formação do professor reflexivo e crítico, parte do entendimento de que a atividade docente é práxis, portanto, o docente deve ser visto como um intelectual em formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, superando o papel de reflexivos para intelectuais críticos e reflexivos (PIMENTA, 2002 apud PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 14).

E propõe, de acordo com Ribeiro (2003), que a ação docente deve apresentar a unidade entre teoria e prática, deve ser política, subjetiva, reflexiva, social, concreta e real, assim, a função do professor é a realização da mediação entre aluno e conhecimento por meio de uma reflexão crítica. Essa, mediação, citada no documento tem a seguinte definição “A mediação requer um referencial que dê conta de desvelar as contradições sociais e para isto deve reconhecer a educação como uma produção histórica e social” (RIBEIRO, 2003, p. 139).

Outro ponto importante, que o PPP analisado nos mostra, é a necessidade de um conhecimento prévio sobre os alunos fundamentado em distintas concepções teóricas, ao qual se referem ao crescimento, desenvolvimento e relação entre ensino-aprendizagem.

Um item apresentado no PPP-DEF/UEM, 2005 – tem como título **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES** e traz como justificativa a esse item o enunciado “Conforme artigo 11 da resolução numero 115/2000-CEP”. Assim, essa parte do texto afirma que a formação docente é trabalhada por distintas abordagens teóricas, trazendo autores, como representantes dessas, Nóvoa (1992), Pérez Gómez (1992), Candau (1997), Pimenta (1999), entre outros, esses autores defendem a perspectiva pedagógica do aprender a aprender.

O autor Candau (1997) contribuiu, ao documento, ressaltando a importância da articulação dialética, realizada pelo professor, entre as distintas dimensões da profissão docente, sendo estas, os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político sociais, ideológicos e culturais. Sob este olhar, busca referência no Parecer 009/2001 do CNE/CP na defesa do comprometimento com os valores da sociedade:

Isto significa pautar sua atuação profissional por princípios da ética democrática, orientando suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos, e por pressupostos epistemológicos coerentes, bem como, reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, zelando pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade (PPP-DEF/UEM, 2005. Fis. 17).

Embora esse autor, utilizado pelo PPP analisado, fale de democracia, de dialética, ele se ancora na pedagogia do professor reflexivo que trabalha na contramão dessa teoria e defende o lema aprender a aprender.

Como função do professor é colocada à responsabilidade deste, na atuação tanto em sala de aula como nos processos burocráticos e gestores que configuram o cenário das instituições escolares brasileiras:

O professor também deve ser capaz de compreender o papel social da escola. Nesta perspectiva o professor de educação física deve compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ela, utilizando conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social. Deve ainda, “participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula (Parecer 009/2001 do CNE/CP apud PPP-DEF/UEM, 2005, p. 42).

O PPP (2005)-DEF/UEM, ainda se fundamentando no Parecer 009/2001 do CNE/CP, coloca como função do professor de Educação Física, em específico, ser capaz de

criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, utilizando modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço, e de agrupamento dos alunos e manejando diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos. O professor deve ainda identificar, analisar e produzir materiais e recursos para a utilização didática, gerindo a classe e organizando o trabalho escolar de forma a intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade, bem como, utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem (Parecer 009/2001 CNE/CP).

Outro item, do documento que vale a pena ressaltar, é o intitulado ÁREA(S) DE FORMAÇÃO, tendo como justificativa para este texto do PPP-DEF/UEM (2005) o artigo 12 da resolução 115/2000-CEP. Pois, alega que deve ser considerada as indicações da LDBEN e do Parecer do CNE/CP-09-2001 na orientação das modalidades que nortearão o curso. No artigo 61 da LDBEN (1996) é apontado a necessidade “1) da associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviços; 2) aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (p. 10).

O Curso de Licenciatura em Educação Física do DEF/UEM (2005) pretende capacitar os futuros professores para a ação pesquisadora como forma de ensino para o homem, e, a socialização dos conhecimentos historicamente construídos. Assim, a Educação Física no ensino superior se volta para a formação de professores que irão atuar na educação básica.

Especificamente na Licenciatura, a Educação Física caracteriza-se como área de intervenção pedagógica no setor escolar que tematiza diferentes manifestações e expressões da cultura corporal na forma de ginástica, esporte, jogo, dança, lutas, brincadeiras populares, e outras. Trata-se de um campo profissional voltado para uma atuação docente compromissada com o ensino e com a pesquisa na instituição escolar, em conexão com a comunidade externa e sintonizada com as transformações político-sociais, no sentido de buscar mecanismos de interferência na realidade (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 21).

O documento traz que, o curso deve buscar a formação de um profissional educador que trabalhe na escola com os conhecimentos da cultura corporal que historicamente foram produzidos pela humanidade, “ensinando, estimulando a pesquisa, incentivando a reflexividade crítica, despertando o interesse pelas práticas corporais e desenvolvendo projetos de relevância social e pedagógica” (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 21).

No próximo subitem a discussão se pautará nas categorias que norteiam esta pesquisa a 1. Ontologia e 2, Gnosiologia que encontramos no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEM.

### 3.2.1.3 Pressupostos ontológicos e gnosiológicos do PPP do curso de licenciatura do DEF/UEM

Sobre a categoria da Ontologia não temos uma definição totalmente clara, por parte do PPP-DEF/UEM (2005), uma vez que este documento deixa claro que a fundamentação teórica seguirá as distintas concepções dos diferentes docentes que ministram as disciplinas do curso. Para o PPP-DEF/UEM (2005) o homem se faz homem apreendendo a realidade em que vive, “o curso de Licenciatura em Educação Física visa despertar a capacidade de pesquisar como uma modalidade que aponta a condição do homem como aprendente” (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 20). Assim o documento elenca que:

**a caracterização da Educação Física como área de intervenção pedagógica implica em apreender os conhecimentos necessários à formação profissional**, tomando-os como norteadores da proposta pedagógica, do currículo e da orientação político-educacional da instituição escolar (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 22, negrito nosso).

E, define como tarefa, dos docentes, proporcionar a apropriação dos conhecimentos por parte dos discentes:

A partir deste entendimento, as diferentes dimensões do conhecimento contempladas na formação do professor licenciado em educação física, explicitadas nos princípios norteadores do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, **devem ser tratadas e organizadas de forma a promover a apropriação de saberes e**, a partir deles, capacitar estes professores para a atuação profissional na educação escolar e para uma intervenção pedagógica neste contexto (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 17, negrito nosso).

A categoria da Gnosiologia está presente neste documento. A autora Pimenta (1999) contribui, ao PPP-DEF/UEM (2005) ressaltando que os saberes da docência são compostos pela experiência, conhecimento e saberes pedagógicos. Sobre o que caracteriza o conhecimento temos que:

No que se refere à experiência, relaciona-se à trajetória escolar do licenciando, ou seja, o que ele transporta para a sua formação inicial provém de sua vida escolar e das relações que foram constituídas. **O conhecimento trata-se do saber específico de cada área e campo acadêmico que o professor deve dominar para ensinar bem.** Os saberes pedagógicos significam a construção dos saberes na relação escolar cotidiana, a partir das necessidades pedagógicas colocadas pela prática social da educação (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 18).

E, ainda sobre o conhecimento salienta que “procura-se apontar que tão importante quanto descobrir novidades talvez seja socializar os conhecimentos acumulados, consolidados e (re)construídos historicamente” (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 20). Neste sentido, o documento mostra que o conhecimento são os saberes específicos da área, historicamente produzidos pela humanidade. Com referência ao desenvolvimento humano, este documento ressalta a importância de um conhecimento pautado em diferentes linhas teóricas, representantes tanto da linha biologicista como sócio-histórica,

Um outro aspecto importante refere-se a necessidade do professor de educação física conhecer sobre os alunos **a partir de diferentes concepções teóricas que tratam sobre o crescimento, o desenvolvimento e, também, como os seus alunos estabelecem relações com outros sujeitos.** O conhecimento destas concepções possibilitará ao professor compreender o processo de desenvolvimento dos sujeitos com quem realizará a ação educativa e, ao mesmo tempo, intervirá de forma mais significativa em sua educação (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 14, negrito nosso).

E, atribui a transmissão de conhecimentos o fator central para a promoção da aprendizagem:

Constituindo uma área de intervenção, a licenciatura buscará habilitar um profissional da educação para trabalhar na escola com conhecimentos da cultura corporal historicamente produzidos pelo homem, ensinando, estimulando a pesquisa, incentivando a reflexividade crítica, despertando o interesse pelas práticas corporais e desenvolvendo projetos de relevância social e pedagógica, **considerando uma atuação marcada pela transmissão e (re)significação dos conhecimentos da cultura corporal, juntamente com os alunos, fomentando uma prática educacional coletiva e dinâmica** (PPP-DEF/UEM, 2005, Fis. 21, negrito nosso).

Assim a categoria 1. Ontologia do PPP/DEF (2005) não está explicitada, porém, na categoria 2. Gnosiologia (a) afirma que o homem é um sujeito que apreende o mundo em que vive, portanto, é capaz de conhecer o mundo; (b) o conhecimento são os saberes construídos historicamente pela humanidade e o processo de apropriação do conhecimento se dá através da transmissão deste. Neste sentido, identificamos o não posicionamento claro, do documento, em relação a categoria 1, Ontologia, devido a isso constatamos que há um embate teórico dos professores que atuam nesse curso, mostrando no documento que a referência norteadora dessa categoria será dada pela formação do professor ministrante de cada disciplina.

**Tabela 5 – Pressupostos Ontológicos e Gnosiológicos do PPP do Curso de Licenciatura do DEF/UEM (2005).**

	<b>PPP-DEF/UEM (2005)</b>
<b>ONTOLOGIA</b> <b>O que é o homem? Como o homem se fez/faz homem?</b>	Não apontado pelo documento uma definição clara do que é o homem, porém, acredita que o homem se faz homem pela apreensão do mundo em que vive.
<b>GNOSIOLOGIA</b> <b>O que é o conhecimento? O que podemos conhecer? Como se dá o processo do conhecimento?</b>	O conhecimento são os saberes construídos historicamente pela humanidade, e, o processo de conhecimento se dá através da transmissão dos conhecimentos. Estabelece a liberdade de distintas concepções de acordo com a formação do docente.
<b>Referenciais Teóricos</b>	- Parecer 009/2001 CNE/CP - Oliveira, 1988; 1999; Martineli, 2001; Barbosa; Rinaldi, 2005; Ribeiro, 2003; Piroló; Teixeira, 2005. - Nóvoa, 1992; Pérez Gómez, 1992; Candau, 1997; Pimenta, 1999.
<b>Expressões ou Vocabulário próprio da Concepção</b>	- [...] a educação como uma produção histórica e social (Fis. 14). - [...] à necessidade de tratar pedagogicamente os saberes produzidos historicamente no âmbito da educação física e socializa-los no contexto escolar (Fis. 16). - A perspectiva da formação do professor reflexivo e crítico; - “a condição do homem como ser aprendiz (Fis.20); - “o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz” (Fis. 13).

### 3.3 NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE

Como foi esclarecido na introdução dessa dissertação, pretendemos verificar nos PPPs e nas Teses dos docentes dos Cursos de Licenciatura em Educação Física da UEM e da UEL se as pedagogias do aprender a aprender estão presentes ou não na formação dos professores de educação física que se dá nestas Universidades. Neste sentido, trabalhamos com o conceito de Núcleo Docente Estruturante uma vez que acreditamos que os professores selecionados para compor este núcleo são diretamente responsáveis pela formação dos futuros professores de Educação Física das IES UEL e UEM.

O Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior estabelece, de acordo com o Parecer número 4 de 17 de junho de 2010, a criação e implantação do Núcleo Docente Estruturante criado pela portaria número 147 de 2 de fevereiro de 2007. Firma-se que o NDE se responsabiliza pela formulação do Projeto Pedagógico do Curso - PPC – e, deve ser compostos por professores de acordo com o Art. 3 que consolidam os seguintes critérios:

Art. 3. As Instituições de Educação Superior, por meio dos seus colegiados superiores, devem definir as atribuições e os critérios de constituição do NDE, atendidos, no mínimo, os seguintes:

- I – ser constituído por um mínimo de 5 professores pertencentes ao corpo docente do curso;
- II – ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*;
- III – ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral;
- IV – assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso (CONAES, RESOLUÇÃO número 1, 17-06-2010).

A criação do NDE pela CONAES foi realizada no intuito de contribuir qualitativamente no processo de formulação dos Projetos Pedagógicos das Instituições Superiores, sendo que cada curso deve ter professores que exerçam liderança e constituam a identidade do curso. *Porém, o NDE não tem caráter de exigência legal, mas, é apontado como um elemento diferenciador a somar na qualidade do curso.*

O NDE deve ser constituído por um grupo permanente de professores, com duração de 3 anos, e, “é necessário que o núcleo seja atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico

do curso, que seja formalmente indicado pela instituição” (CONAES, Parecer, número 4-17-2010). De acordo com o Art. 2 da Resolução número 1 de 17 de junho de 2010 do CONAES é atribuído ao NDE as seguintes funções:

- I – contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- II – zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- III – indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
- IV – zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

Os NDE devem ser definidos pela IES, e não devem ser confundidos com os representantes do colegiado do curso, embora, possam ser nomeados como NDE os professores que exercem cargos no colegiado, o que de acordo com o parecer exposto somaria ao aspecto qualitativo da proposta.

Neste sentido é que foi encaminhado ao colegiado dos cursos de Licenciatura em Educação Física das IES UEL e UEM, uma solicitação de um documento formal ao qual o colegiado nomearia por escrito a composição de seus respectivos Núcleo Docente Estruturante. Obtivemos respostas, após encaminhar o Parecer e Resolução da CONAES referente ao NDE ao CEFE/UEL, obtendo nove professores apontados como componentes do NDE.

O documento solicitando o NDE do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá foi encaminhado ao colegiado, que levou o pedido em reunião de departamento, e, não retornou com a indicação dos nomes dos professores que comporiam o NDE. Assim, para definir os professores que estruturam o curso, pesquisado da UEM, analisamos as Teses de Doutorado de Professores que lideram grupos de pesquisa e que produziram suas Teses na área da educação e da formação de professores, e, utilizamos o número mínimo de professores exigido pelo NDE, ou seja cinco professores.

Neste sentido é que nos próximos itens abordaremos as análises das categorias 1. Ontologia e 2. Gnosiologia nas Teses de Doutorado que foram selecionadas por nossa pesquisa.

### 3.3.1 As Teses dos Professores que Compõem o NDE do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEL

Atendendo à nossa solicitação, o Departamento de Estudos do Movimento Humano do Centro de Educação Física e Esportes da Universidade Estadual de Londrina encaminhou lista na qual especifica os professores que compõem o Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEL, sendo este composto por nove professores: Ana Cláudia Saladini, Ana Maria Pereira, Ângela Pereira T. V. Palma, Antonio Geraldo M. G. Pires, Gisele Franco Lima Santos, José Augusto V. Palma, Marilene Cesário, Nilton Munhoz Gomes e Orlando Mendes Fogaça Junior.

Neste sentido, analisamos as Teses de Doutorado desses professores, considerando as categorias definidas anteriormente: 1. Ontologia e 2. Gnosiologia do homem.

A primeira Tese de doutorado analisada foi a da professora Ana Cláudia Saladini, desenvolvida e defendida no Programa de Pós-Graduação – stricto sensu – da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, no ano de 2006. A Tese teve como título *“A Educação Física e a tomada de consciência da ação motora da criança”* e, caracterizou-se por ser uma pesquisa qualitativa, com aplicação de método clínico. A autora investigou o processo de tomada de consciência e suas implicações educacionais na área da Educação Física. O objetivo geral se consolidou em investigar como aulas de Educação Física Escolar podem promover a tomada de consciência da ação do aluno, sendo, para a autora da tese, um processo indispensável para a compreensão da motricidade pelo sujeito.

O trabalho analisou uma intervenção pedagógica de cunho tradicional e uma construtivista e teve como fundamento principal a teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Considerando as análises da pesquisa, conclui que, uma ação docente, que se fundamenta nos pressupostos construtivistas, trazem melhores condições para que o aluno possa construir e compreender sua motricidade.

Passamos agora as análises das categorias. Em relação à ontologia, podemos observar que a autora defende e agrega, em seu texto, os pressupostos

da ontologia humana baseando-se em uma Fenomenologia Hermenêutica postulado pelo teórico Merleau-Ponty, assim temos:

Em suas inquietações filosóficas, Merleau-Ponty analisou o ser humano a partir de sua raiz sensível, corpórea, estruturando um pensamento de ambiguidade que explica **o ser humano como um sujeito dinâmico e uno**. Assim, este filósofo estabeleceu uma crítica radical à concepção dualista que edificou a separação entre corpo e mente, sujeito e objeto e defendeu que **a vivência do homem no mundo é corporal, marcada pela motricidade que nos remete à uma intencionalidade original, tendo sentido e significação para o sujeito da experiência**. Esta experiência concretiza-se no mundo em que vive o sujeito. [...] Compreendemos que a percepção é uma relação estabelecida entre o corpo e o mundo. [...] Esta percepção é então a própria consciência que não é dada a priori, pois para que ela exista é condição indispensável a relação entre sujeito e mundo, estando o sujeito no mundo para apreendê-lo e reconhecer (SALADINI, 2006, p. 42, negrito nosso).

E, ainda traz a visão de Manoel Sérgio, que por sua vez se apoia em Merleau-Ponty, autor fenomenólogo.

De acordo com Sergio (1996, p. 20), o estudo da motricidade feito por Merleau-Ponty, propõe um olhar sobre o **ser humano numa perspectiva sistêmica, portanto um sujeito aberto ao mundo, aos outros e à transcendência, procurando encontrar e produzir o que, na complexidade, lhe permite unidade e realização e o homem conhece e se conhece, transforma e se transforma** (SALADINI, 2006, p. 44, grifo nosso).

Neste sentido, podemos afirmar que a Tese de Saladini (2006) explica a ontologia humana a partir de uma fundamentação fenomenológica, porém, quando se trata de apresentar os pressupostos em que se baseia sobre a gnosiologia, nossa segunda categoria, a autora acredita que há uma superação por parte de Piaget e sua teoria para com as explicações de Merleau-Ponty, vejamos:

Enquanto para Merleau-Ponty todo conhecimento científico estaria assentado sobre o mundo vivido, tendo este como sua origem absoluta, Piaget (1978a, p. 173) propôs (e mostrou em sua obra), que a passagem do vivido ao reflexivo trata-se de uma construção e questiona: “por que o ‘vivido’ não seria, ele também, construído em lugar de ser originário”, pois que este mundo vivido não se trataria do imediatismo e sim de uma explicação ou determinação (SALADINI, 2006, p. 45).

Sobre como o homem conhece e apreende o mundo, gnosiologia, o principal referencial adotado no texto é, sem dúvida alguma, a Epistemologia Genética de Jean Piaget e seus processos de assimilação e acomodação:

O alicerce deste trabalho foi fundamentado nos estudos da Epistemologia Genética proposta por PIAGET (1990b), pois acreditamos, tal qual o autor, que **o conhecimento não está previamente constituído nas estruturas inatas do sujeito, mesmo porque estas estruturas são o resultado de um processo contínuo de construção**. Também não acreditamos que o conhecimento esteja dado no objeto, visto que a constituição deste depende de um processo mediado pelas estruturas internas que o sujeito constrói. **Apostamos na explicação da Epistemologia Genética, pois acreditamos que a gênese do conhecimento explica-se na relação solidária entre o sujeito e objeto, partindo de níveis menos elaborados de compreensão para níveis mais complexos e elaborados** (SALADINI, 2006, p. 20-21, negritos nossos).

Saladini (2006), demonstra em sua Tese, os processos básicos de construção do conhecimento propostos por Piaget em sua teoria da Epistemologia Genética:

De acordo com a obra de Piaget, e considerando os dados encontrados por esta pesquisa, a ação motora concretiza a relação entre sujeito e objeto, ou seja, é esta ação que oportuniza a ligação entre o sujeito e o mundo, possibilitando que as “coisas” do meio sejam incorporadas às estruturas cognitivas do sujeito, que também as transformam por meio da adaptação das estruturas cognitivas. É nesta interação entre o sujeito e o objeto que o conhecimento humano vai sendo construído, partindo inicialmente de níveis de compreensão mais primitivos e avançando, graças às sucessivas tomadas de consciência, para níveis mais elaborados. Portanto, a ação motora do sujeito é condição indispensável para a formação e evolução do conhecimento, tendo em vista uma organização própria do sujeito, pois o próprio corpo em ação produz o pensamento (SALADINI, 2006, p. 208-209).

E, ainda traz, sobre o conhecimento, que este

[...] não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (pelo menos situando-os no conjunto dos possíveis) (SALADINI, 2006, p. 85).

Deste modo, concluímos sobre a Tese de Saladini (2006), que a categoria da ontologia do ser humano se adequa a uma Fenomenologia Hermenêutica subsidiada pelo pensador Merleau-Ponty, e na categoria da Gnosiologia humana a autora recorre a Epistemologia Genética de Piaget para explicar os processos que levam o ser humano a apreender e conhecer o mundo em que vive.

A segunda Tese de doutoramento analisada foi a da professora Ana Maria Pereira, apresentada no programa de pós-graduação na Universidade da

Beira Interior no ano de 2006, intitulada *“Motricidade Humana: a complexidade e a práxis educativa”*, tem como centro temático o estudo da Ciência da Motricidade Humana, mais especificamente, a práxis dessa área pedagógica que se intitula Educação Motora proposta pelo teórico Manoel Sérgio. Neste sentido, a pergunta de partida que norteia o trabalho se define na seguinte questão: “Enquanto práxis transformadora, como se materializa a Ciência da Motricidade Humana?” através disso, o objetivo geral, é o de construir princípios norteadores no trabalho concreto no âmbito da prática escolar. A tese se caracteriza como uma pesquisa qualitativa na área da educação, tendo como estratégia de ação a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo no cotidiano escolar, utilizando uma metodologia de investigação etnográfica. Conclui-se então, que os profissionais da área da Educação Física devem atuar fundamentados na Motricidade Humana, pois, é por meio dela que podem integrar o ato educativo.

Encontramos uma particularidade nessa tese, a própria autora assume passear por diversas teorias do conhecimento na fundamentação de seu texto, tendo como argumento que a incorporação e junção de outras teorias distintas servem para somar a qualidade do trabalho, assim temos

Todavia, para dar respostas ao problema acima mencionado, esta tese orienta-se pelos fundamentos da Ciência da Motricidade Humana, que tem seus pressupostos assentes na fenomenologia e na hermenêutica, não esquecendo que a ciência em questão evoca um carácter complexo, interativo e multidimensional, permitindo diálogos com outras correntes do pensamento científico. Portanto, essa ciência consente um método com característica integrativa (PEREIRA, 2006, p. 4).

Podemos distinguir que, tal ontologia presente, se pauta em uma Fenomenologia Hermenêutica, tendo como principal autor de base o fenomenólogo Merleau-Ponty, como observamos na citação retirada da tese:

[...] o filósofo leva-nos a uma reflexão que conduz a interação entre mundo, corpo e consciência. A essência e a existência, o sensível e o inteligível, o corpo e a alma se entrelaçam na experiência do mundo vivido, sendo que o sujeito e o mundo se apresentam unidos pela percepção (PEREIRA, 2006, p. 78).

Neste sentido, Pereira (2006) fundamenta seu entendimento da categoria da 1. Ontologia no pensamento pontiano:

Todavia, o pensamento de Merleau-Ponty avançou de uma obra para outra. Posteriormente, na *Fenomenologia da Percepção*, o enfoque centra-se na experiência concreta do **humano inteiro, considerando o mundo, o corpo, o espaço, o tempo, a linguagem, a facticidade, a comunicabilidade e a intersubjectividade do ser humano, enquanto expressão de vida**. (PEREIRA, 2006, p. 77-78, itálico da autora, negrito nosso).

Assim, o homem se faz homem através de sua percepção do mundo em que vive: “o acto de perceber é de tal forma a síntese do sujeito e do mundo, que a consciência se conflui na existência” (PEREIRA, 2006, p. 79).

Passando para segunda categoria geral, 2.Gnosiologia. O conhecimento para Pereira (2006) não é algo pronto e acabado, assim, a autora elenca de introdução a sua reflexão sobre o conhecimento o pensamento de Edgar Morin “[...] *o único conhecimento que vale é o que se nutre da incerteza e o único pensamento que vive é o que se mantém à temperatura de sua própria destruição. Edgar Morin*” (citado por PEREIRA, 2006, p. 224, itálico da autora). E, em sequência explica a afirmação do autor com suas próprias palavras:

[...] nenhuma síntese de conhecimento se generaliza e se ordena para todos os domínios da realidade. As conjecturas e as ilações suscitadas não têm a mínima pretensão de serem conclusivas, mas sim, de ordem sugestiva (PEREIRA, 2006, p. 224).

E, continua:

Pretender elaborar e criar sistemas absolutos de proposições explicativas, os quais dêem um rumo certo para a experiência humana seria de uma ingenuidade profunda, porque não é possível conhecer e compreender a totalidade e a enorme pluralidade do mundo que rodeia cada ser humano em particular, ou mais especificamente, cada professor e cada escola. A educação é um tesouro a descobrir. O tesouro, esse, cada um terá de descobrir no seu espaço próprio de intervenção e de actuação, mas sobretudo com base numa introspecção permanente que a busca de sentido para a vida e para a existência cada vez mais impõem (PEREIRA, 2006, p. 224).

Deste modo, para Pereira (2006) o conhecimento não é algo que pode ser conhecido em sua totalidade. Mais adiante para entender como se dá o processo de conhecimento encontramos a presença da Epistemologia Genética de Jean Piaget como referência na tese de Pereira (2006) em relação ao desenvolvimento humano

[...] pauta-se na interação do ser humano com o contexto, no intercâmbio e na comunicação marcados pelas relações intersubjetivas, no trato dos fenômenos de adaptação e readaptação, fruto das experiências vividas e sentidas mutuamente no espaço e no tempo e, também, no conjunto de modificações e de acomodações às novas condições (PEREIRA, 2006, p. 96).

Neste sentido, o construtivismo como norteador do desenvolvimento humano se faz presente.

Na Tese, em questão, temos o entendimento do ensino e aprendizagem humana de acordo com a teoria de equilíbrio e acomodação de Jean Piaget, em decorrência disto, encontramos no texto referências de estudiosos de Piaget que explicam como esse funcionamento ocorre no homem

**Na interação do homem com o contexto estabelecem-se, permanentemente, fenômenos de adaptação mútua.** Quando está relação dialética é estabelecida com base na cinestesia e a formação do homem é fundamental, estamos perante uma atividade desportiva (ALMADA apud PEREIRA, 2006, p. 96, negrito nosso).

Para a autora, o educador tem como responsabilidade ensinar os educandos a “ser e a mover-se-no-mundo com autonomia e liberdade” (PEREIRA, 2006, p. 171). Assim, está explícito que o entendimento do processo de ensino-aprendizagem se pauta no construtivismo, tendo a experiência como base da aprendizagem para o ser humano.

Assim, temos na categoria 1.Ontologia uma visão de homem pautada sob a luz da fenomenologia, ou seja, uma visão de unidade do homem que percebe o mundo em que vive. Em relação a categoria 2. Gnosiologia o conhecimento é inacabado e o homem não pode conhecer a realidade dos fenômenos como um todo. O processo do conhecimento se dá através da adaptação e readaptação, promovidos pelo processo da experiência.

A terceira Tese de doutorado analisada foi a da professora Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, que tem como título “*À Educação Física e o Construtivismo: A Busca de um Caminho na Formação Continuada de Professores*” foi defendida no ano de 2001 na Universidade Estadual de Campinas pelo programa de pós-graduação na Faculdade de Educação. O trabalho se caracteriza por ser uma pesquisa ação, pois, essa metodologia se encaixa na elaboração de quadros referenciais aos princípios na qual as ações docentes na educação infantil e, nas primeiras séries do ensino fundamental foram discutidas, analisadas, organizadas,

planejadas e operacionalizadas, sendo a discussão central do trabalho. O objetivo principal foi o de *organizar um processo de formação de professores de Educação Física, que lhes possibilite realizar seu fazer docente com autonomia pedagógica*. Como conclusão, a autora, declara que, em seus resultados, na comparação entre a situação inicial e a final – na época a atual, os professores, envolvidos na pesquisa, avançaram na direção de uma prática docente construtivista, colocada como melhor opção pedagógica para a educação, nesta Tese.

Desde o início, a autora da Tese, foca o direcionamento de seu trabalho a concepção construtivista de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo do homem, neste sentido, podemos observar

Quando se articula um programa de formação continuada de professores que se busca caracterizar como superador das formas tradicionais e convencionais de simples reciclagem, vislumbra-se, como principal prioridade, contribuir na construção da autonomia do professor. **Para que tal prioridade seja alcançada esse programa deve estar estruturado em pressupostos construtivistas** (PALMA, 2001A, p. 3, grifo nosso).

Ficando claro, esse posicionamento, adiante ao texto encontramos a defesa da formação de competências e habilidades, tal como, a formação docente em uma perspectiva reflexiva, assim temos que “Ser um professor construtivista é pressupor que os humanos são agentes ativos, cuja auto-análise reflexiva e conhecimento de mundo levam a ação” (PALMA, 2001A, p. 24).

Nas análises das categorias, encontramos como pressupostos ontológicos do homem a concepção biologicista e interacionista de Piaget

Segundo Piaget, o ser humano é essencialmente ativo; é através de sua ação que vai construindo suas próprias estruturas, tanto as biológicas como as mentais. Ao nascer, o sujeito traz na sua herança genética diversos mecanismos inatos que lhe possibilitam relacionar-se com os objetos e as pessoas, como exemplo: percebemos a intensidade da luz, os sons, as texturas, os saberes, etc.. No entanto, esses mecanismos inatos não são suficientes para o sujeito, visto que são limitados demais, não explicam o funcionamento intelectual, constituindo-se como anatômicas; não dão conta de resolver os problemas e situações diferentes que ele encontra no seu dia-a-dia; a limitação dessas estruturas funcionais faria o sujeito reagir sempre da mesma forma. Contudo, **a condição hereditária geral, que o sujeito traz ao nascer, é que permitirá superar as limitações daquelas estruturas, constituindo o modo de operar do ser humano com o ambiente** (PALMA, 2001A, p. 9, negrito nosso).

Na segunda categoria de análise, apoiada também em Piaget, a autora, mostra os processos de desenvolvimento cognitivo humano pautado na Epistemologia Genética, assim defende essa concepção

A concepção construtivista apóia-se na idéia de interação entre sujeito e meio e vê a aprendizagem como um processo de construção durante toda a existência humana, em longas etapas de reflexão e de remanejamento, não nascendo pronta, nem adquirindo conhecimentos segundo as pressões do meio circundante (PALMA, 2001A, p. 30).

E, ainda elenca a lógica do processo de assimilação do conhecimento por parte do homem

Para o construtivismo, o ser humano não nasce com os conhecimentos inatos, tampouco os conhecimentos são colocados, pelo meio externo, na mente do sujeito. **A concepção construtivista entende que os dois fatores, o meio e a hereditariedade, além de dois outros como a maturação e a equilibração, não podem ser distintos, ou tratados disjuntivamente, mas entendidos em conjunção, visto que podem ser distinguidos sem que sejam separados e associados sem que sejam reduzidos; exercem influências mútuas sobre as estruturas do pensamento, do julgamento da argumentação na produção do saber. O conhecimento, na sua essência, não vem exclusivamente dos objetos nem do sujeito, mas é construído, internamente, pelo sujeito** (PALMA, 2001A, p. 12, negrito nosso).

Em resumo, as categorias de 1. Ontologia e 2. Gnosiologia que podemos encontrar, na Tese de doutorado de Palma (2001A), se traduzem sobre a base da Epistemologia Genética, sendo construtivistas, porém, não nega a historicidade humana, sendo afirmado de suma importância em diversas partes do texto. Assim vemos um cuidado dessa professora com as questões sócio-históricas, preocupação essa que se enquadra no Neoconstrutivismo.

No caso do quarto professor referido como componente do NDE, Antônio Geraldo M. G. Pires, não conseguimos encontrar sua Tese de doutoramento. Entramos em contato com esse professor via e-mail sem obter resposta à nossa solicitação. Neste sentido as categorias dessa Tese serão intituladas pelas palavras “não encontrado”.

A Tese de doutorado da quinta professora, Gisele Franco de Lima Santos, tem como título “O Processo de Civilização do Jogo”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) campos de Marília no ano de 2012. A

Tese se caracteriza por uma pesquisa que visa analisar a transformação do jogo nos distintos períodos de tempo, com base na teoria dos processos de civilização proposto pelo teórico Norbert Elias (1897-1990). Na Tese é analisado o jogo dentro das civilizações na base de três categorias: (a) características relacionadas à cultura; (b) características relacionadas a interdependência entre os indivíduos; e (c) características relacionadas à estrutura do próprio indivíduo. Em conclusão, a autora elenca que, observando as transformações do jogo nos distintos períodos de civilizações, conseguimos observar também as mudanças na estrutura da personalidade dos indivíduos, que é o que acaba caracterizando o processo de civilização.

Nas análises das categorias 1. Ontologia e 2. Gnosiologia, temos, na Tese de Santos (2012), um entendimento multiculturalista, apoiado nas concepções sobre mundo e sociedade do teórico Norbert Elias, nas palavras da autora, “Outro aspecto que consideramos importantes ressaltar é a respeito da opção pela teoria do processo civilizatório de Norbert Elias” (SANTOS, 2012, p. 11),

[...] optamos por evidenciar o pensamento de Norbert Elias, principalmente no que tange à teoria dos processos de civilização contemporâneo sobre o processo de desenvolvimento da civilização (SANTOS, 2012, p. 16).

Deste modo, para este autor, “[...] o mundo é composto por dois universos diferentes: a natureza e a cultura” (ELIAS apud SANTOS, 2012, p. 25).

Assim sendo, para Norbert Elias, que serve de fundamentação teórica para Santos (2012), o homem é um ser biológico e social, como podemos ver:

**É preciso cautela ao abordar a cultura e a civilização dos homens e mulheres, pois estes estão permeados por elementos biológicos, quanto por elementos sociais, que dependem da estrutura e do aspecto temporal e geográfico** (SANTOS, 2012, p. 22, negrito nosso).

E,

Elias procurou desenvolver e aprofundar uma abordagem sociológica que destacava a relação existente entre o indivíduo e a sociedade e a sociedade e o indivíduo, em uma realidade de reciprocidade. Dessa forma, a estrutura da personalidade dos indivíduos é influenciada pela estrutura social, ao mesmo tempo em que esse indivíduo influencia o processo social ao qual pertence. **Ao destacar as noções sociológicas de estrutura e processo social, apresentou importantes aspectos que envolvem a configuração e a interdependência, na qual se apresentam como categorias essenciais para o entendimento sobre a teoria dos processos de civilização** (SANTOS, 2012, p. 16, negrito nosso).

Pela citação anterior vemos que, para esta Tese de doutorado, o homem se faz homem ao se relacionar com a cultura social e região que se encontra, ou seja: “[...] **a formação do sujeito tem ligação direta com as interações sociais**” (SANTOS, 2012, p. 12, negrito nosso).

Para Elias (1994a), não podemos tratar os fatos humanos, sociais ou psicológicos como antagônicos e naturais. Aspectos como “natureza” e “cultura”, “indivíduo” e “sociedade”, “matéria e espírito” não podem ser concebidos como estáticos e independentes, **mas como elementos que compõem uma “teia” de interdependência** (SANTOS, 2012, p. 12-13, negrito nosso).

Para a teoria adotada por Santos (2012):

[...] diferentes sociedades e épocas possuem uma lógica que determina conceitos, significados e a própria forma de conceber a vida. De forma análoga, pode levar os indivíduos a viver em sociedade e manter suas relações sociais como se tudo fosse natural, ou seja, pode-se imaginar que a forma de pensar e de agir é resultado da natureza humana e não produto de um processo de ensino e de aprendizagem social (p.16).

O que podemos fazer é refletir sobre alguns apontamentos que nos auxiliam a compreender as possibilidades de **como a cultura e a civilização influenciam o processo de formar o ser humano**. Apesar de caracterizarmos os termos cultura e civilização didaticamente separados, entendemos que o processo deve ser considerado em sua totalidade. **Este fato se dá porque estes fenômenos estão imbricados em uma rede de interdependência, ao qual acontece uma troca de influência e de dependência para manutenção ou transformação de uma determinada forma de “conceber” o ser humano e o mundo que o rodeia** (SANTOS, 2012, p. 22-23, negritos nosso).

No que se refere a como o homem apreende/conhece o mundo (gnosilogia), a autora também se baseia em Norbert Elias, que defende a construção de conhecimento na formação social do homem.

Com Elias podemos nos deparar com uma análise que não separa o indivíduo (seu pensamento, sua ação, seu comportamento) que produz conhecimento, da realidade pela qual esse conhecimento é construído (SANTOS, 2012, p. 12).

Continuando a explicação gnosiológica do homem, a autora, busca em Lakatos e Marconi (2010) que “:O comportamento do indivíduo é influenciado pelos padrões da cultura em que vivem” (LAKATOS; MARCONI apud SANTOS, 2012, p. 27), assim, temos uma visão, também, multiculturalista dessa categoria de análise.

Se por um lado temos um padrão cultural, quando um determinado comportamento acontece de forma regular e generalizado, por outro, nos deparamos com a mudança cultural quando novos elementos são incorporados. Alguns elementos são abandonados e substituídos ou são perdidos pela falta de propagação destes elementos entre as gerações. **A cultura é difundida quando os novos elementos são apresentados, aceitos e apropriados pelos indivíduos.** Quando estes elementos são integrados a realidade à cultura ou parte dela, são difundidos de uma sociedade à outra. Contudo, a difusão cultural não é uniforme e nem contínua, pois os traços ou padrões sofrem diversas alterações. Mesmo diante dessas mudanças, o padrão cultural estabelecido nos leva a “julgar” a conduta alheia a partir da lógica estabelecida (SANTOS, 2012, p. 27, negrito nosso).

A Tese de doutorado de Santos (2012) apresenta suas visões das categorias 1.Ontologia e 2.Gnosiologia consubstanciada pelo pensamento multiculturalista, uma vez que, a teoria norteadora da Tese desta autora é “o processo de civilização” do teórico Norbert Elias.

Passamos agora a análise da Tese de doutoramento de José Augusto Victoria Palma defendida no ano de 2001, na Universidade Estadual de Campinas, no Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física, intitulada “*A Formação Continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas*”. Nesta Tese, foi realizada uma pesquisa-ação com o objetivo principal de estabelecer uma prática reflexiva com pesquisas sobre o ofício de ensinar, visando como consequência, à autonomia do professor. Neste sentido, buscou-se a construção de uma capacitação para solucionar dúvidas e problemas dos professores envolvidos, e assim, contribuir em suas formações profissionais. O estudo foi realizado com professores de Educação Física na rede pública estadual e particular do município de Londrina, Paraná. Em conclusão, o autor salienta que os professores, participantes, assumiram com mais profissionalismo, suas ações, e, nesta busca por novas soluções de problemas, esses, assumiram postura e atitude como intelectuais.

Sobre a categoria da 1.Ontologia humana, o autor concorda com a definição encontrada no enfoque crítico-dialético proposto por Gamboa (1996), assim, Palma (2001B), pontua que “O ser humano é entendido como um ser eminentemente social, considerado como inserido nos conjuntos das relações que acontecem na sociedade” (PALMA, 2001B, p. 19).

Na categoria 2.Gnosiologia o autor entende que o conhecimento são construções produzidas socialmente em interações entre conjunto de saberes:

**O conhecimento construído em pesquisa-ação é um texto construído/produzido socialmente por um conjunto de contextos de saberes em relação mútua** (MCLAREN, 1997; DOLL JR., 1997; CORTESÃO; STOER, 1997) (PALMA, 2001B, p. 22, negrito nosso).

Palma (2001B) afirma que o homem constrói seu conhecimento levando em conta as questões sociais:

O conflito sócio-cognitivo, quando utilizado na formação de professores, poderá constituir-se como fonte de progresso, pois provocará, entre os parceiros, coordenações cognitivas com princípios de ação ou de juízo. Nessas ações coordenativas os agentes são ativos, estabelecendo operações por meio de relações sociais nas tarefas, situação esta que, para PIAGET (1977), **recebe importância capital na construção de conhecimentos** (PALMA, 2001B, p. 26).

E,

**Ao agir para construir seus conhecimentos, o sujeito não o faz isoladamente.** As atividades são sociais, ou seja, centram-se nas ações ou juízos que provêm do outro, evidentemente coordenadas por ele para atingir a reequilibração e, por mais que seja lógico, não de ter natureza social, pois está integrado em um conjunto de sistemas de vários pontos de vista: os seus e os outros. Para Carugati e Mugny (1988), dessa forma fala-se mais de conflito de comunicação sócio-cognitiva do que conflito intraindividual (PALMA, 2001B, p. 30, negrito nosso).

Para o autor, o desenvolvimento cognitivo humano se processa de acordo com a psicologia genética, por isso, tem-se que o processo de conhecimento se dá através da **desequilibração e equilíbrio**:

o conflito operatório ocupa lugar de destaque como forma de conflito cognitivo. O desenvolvimento das estruturas cognitivas, para ela, é resultado **da regulação/equilíbrio de desequilíbrios internos, provenientes das atividades cognitivas do sujeito. A reação passa ser a busca de um equilíbrio mais estável. O equilíbrio, então, é conseguido entre a interação dos esquemas de assimilação e acomodação.** Essa interação, entretanto, é aplicada para construções cognitivas puramente internas, mesmo quando são relacionadas a algum observável externo. *De maneira geral, os estudos que tratam da noção de conflito cognitivo têm seus enfoques partindo sempre de uma natureza intraindividual* (PALMA, 2001B, p. 29, negrito e itálico nosso).

Na Tese de doutorado de Palma (2001B) identificamos a adesão a tendência pedagógica de professor reflexivo. Como podemos mostrar nas citações a seguir:

Essa metodologia de pesquisa se justifica também porque, em tal atividade, é fortalecido o poder do praticante e esse fortalecimento favorece a construção da habilidade de superação de ações conservadoras tecnicistas, além do que contribui na construção da integridade do professor como **profissional reflexivo, consciente e crítico** (PALMA, 2001B, p. 22, negrito nosso).

**O professore reflexivo-crítico ataca a racionalidade técnica, porque ela, além de mecanizar o pensamento, nega o mundo real da prática vivida** (PALMA, 2001B, p. 23, negrito nosso).

Desse modo, a categoria gnosiológica fica definida na Tese de Palma (2001B) como um processo de equilíbrio entre sujeito e o objeto a ser conhecido, ou seja, se atrela a pressupostos do construtivismo piagetiano.

Passamos agora para a análise da tese da Marilene Cesário: *“Formação de professores de educação física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores”* apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na área de concentração, Metodologia de Ensino, da Universidade Federal de São Carlos no ano de 2008. Assim está tese investiga como os professores do curso de Educação Física da UEL colocaram em prática docente os princípios e as diretrizes do projeto curricular implantado no ano de 2005, tendo como sujeitos da pesquisa os professores formadores que ministram disciplinas do primeiro ano de curso. Como objetivos específicos, a autora, aponta a necessidade de identificação e análise de limites, desafios e dificuldades que os professores encontram na tradução do projeto curricular na docência; descrição e análise das aprendizagens iniciais na implantação do projeto pelos sujeitos da pesquisa e a identificação dos principais saberes apontados pelos professores para a formação docente. A pesquisa é narrativa e como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista semi-estruturada e análise temática para o tratamento dos dados. Como resultado a Tese aponta uma necessidade de construir parcerias entre universidade e escola para um melhor desenvolvimento profissional dos futuros professores.

No entendimento de o que é o homem demonstrado nesta Tese são apontados pressupostos distintos. Assim, para a autora, de acordo com o texto, o homem é um sujeito histórico, social que percebe o mundo em que vive através da interação entre meio ambiente e indivíduo através de adaptações. Deste modo, encontramos no texto que:

Entender o professor como pessoa, com seus conhecimentos, suas opções, crenças e motivações, leva-nos a considera-lo como **um sujeito social, que num processo de interação e relação com outras pessoas, contextos, instituições, produziu e produz esses saberes ao longo de sua história de vida**. Isso significa que não se pode separar a vida do professor de seu trabalho (CESÁRIO, 2008, p. 95, negrito nosso).

Tem como fundamento de sua pesquisa a perspectiva da hermenêutica:

A construção das temáticas citadas anteriormente baseou-se na hermenêutica – no sentido em que é baseado na dialética parte/parte e parte/todo – e, num diálogo constante e sucessivo sobre a questão da pesquisa, referencial teórico, narrativas dos professores, favoreceu uma interpretação mais abrangente do material disponível e também a procura de novas evidências de análises (CESÁRIO, 2008, p. 105).

Em relação a gnosilogia do ser humano, a Tese se direciona para o pensamento da Epistemologia Genética indicando que o homem constrói seu conhecimento:

Nessa perspectiva, a formação docente é construída a partir das problemáticas com que o professor se defronta no espaço escolar e que, com base nelas, constrói seu conhecimento profissional de forma pessoal e processual, de maneira a incorporar e transcender o conhecimento proveniente da racionalidade técnica (CESÁRIO, 2008, p. 22).

Faz referência ao pensamento deweyano trazendo suposições de conceitos proposto pelo pragmatismo educacional como a “epistemologia da prática”.

A formação profissional baseada na epistemologia da prática ao valorizar e refletir a experiência constitui-se como um momento importante de construção de conhecimentos. Por meio da reflexão, análise e problematização da experiência, busca-se reconhecer o conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em suas ações (CESÁRIO, 2008, p. 23).

Está claro que, para Cesário (2008), o homem apreende e conhece o mundo através de adaptações e assimilações que proporcionam a construção do conhecimento. Reconhece o caráter ativo dos professores colocando sob uma visão mediadora do conhecimento, mas entende que esse conhecimento é elaborado através da experiência “Ao colocar a pessoa do professor como uma das centralidades do processo formativo e um mediador de mudanças educativas,

apontam-se novos caminhos em busca da reconstrução da imagem docente” (CESÁRIO, 2008, p. 62). Para a Tese o sujeito: “Em sua experiência interiorizaram e assimilaram valores, crenças, normas e tradições” [...] (CESÁRIO, 2008, p. 114).

Podemos ver na citação a seguir a definição do processo de aprendizagem dos homens:

A constante busca em aperfeiçoar e desenvolver com mais qualidade seu ensino, permitiu aos entrevistados a descoberta do que é ser professor e das possibilidades de tratar com o conhecimento. Assim, utilizando os estudos de Shulman, podemos dizer que o processo de raciocínio pedagógico, que o professor utiliza ao ensinar determinado conteúdo, ou seja, como ele consegue transportar para o universo da sala de aula esse conhecimento, favorecendo ao aluno o processo de aprendizagem, foi algo “descoberto” por P3 em seu contato com o curso de Mestrado em Educação (CESÁRIO, p. 127-128).

Esse processo de raciocínio pedagógico consiste numa maneira de reflexão e ação no contexto do processo de ensino e aprendizagem, **permitindo que os conhecimentos profissionais sejam construídos**. O modelo de raciocínio pedagógico proposto por Shulman diz respeito à forma como os conhecimentos são integrados, retratando como são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensino e aprendizagem. **Abrange seis aspectos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação – envolvendo interpretação, representação, adaptação e ajustamento de casos específicos -, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão** (CESÁRIO, 2008, p. 128, negritos nosso).

A categoria gnosiológica é representada pelo construtivismo atrelado aos novos paradigmas do neoliberalismo tendo uma visão neoconstrutivista, e, ainda podemos verificar que a autora se apoia na pedagogia do professor reflexivo, uma vez que, tem em Shulman – o representante desta pedagogia de acordo com Facci (2004) – sua fundamentação teórica.

Em sequência analisamos a Tese de doutoramento do professor Nilton Munhoz Gomes, tendo como título *“Análise da disciplina de educação física especial nas instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná”* defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no ano de 2007. A Tese teve como objetivo mostrar como a disciplina Educação Física Especial é trabalhada nos cursos de licenciatura Educação Física das IES públicas do Estado do Paraná. Objetivou-se em um estudo descritivo, sob uma análise de conteúdo, utilizando um questionário, próprio do autor, aplicado a docentes e discentes relacionado a disciplina estudada. Como conclusão, ressalta que os docentes que ministram disciplinas de Educação Física Especial para a graduação em licenciatura em Educação Física, devem

primordialmente enfatizar o “modelo educacional”, para assegurar aos discentes capacitação para atuarem com pessoas com deficiências no sistema de inclusão escolar.

Como a Tese de Gomes (2007) se caracterizou em uma pesquisa descritiva e seu referencial teórico se pautou em leis sobre formação do currículo e sobre pessoas com deficiências em específico. As categorias de análises propostas nesta dissertação, 1. Ontologia e 2. Gnosiologia foram trabalhadas sobre o modelo educacional, defendido pelo autor, como melhor forma de formação para licenciados dessa área. Nas palavras do autor encontramos que

Concluimos que o professor da disciplina EFE nos cursos de Educação Física com formação em licenciatura, deve, obrigatoriamente, dar ênfase no modelo educacional, destacando e mostrando para os acadêmicos que o PNE tem potencialidade e que evidenciar suas diferenças, dificuldades e seus ‘defeitos’ é um erro (GOMES, 2007, p. 8).

Neste sentido, o modelo educacional e Gomes (2007) entende o homem como um indivíduo em sua totalidade com limitações e potenciais:

O enfoque educacional ou modelo educacional já se pauta no **indivíduo como um todo, respeitando sua particularidade e limitações, porém destacando suas possibilidades e suas potencialidades**. As diferenças entre os modelos são visíveis e certamente a utilização pura de um ou outro modelo determina a formação do acadêmico (GOMES, 2007, p. 144).

Assim, temos um modelo educacional que prioriza o desenvolvimento das potencialidades e habilidades em detrimento da apropriação de conhecimentos produzidos pela humanidade. A Tese também coaduna com o pensamento de que o homem tem sua formação pautada no ambiente em que está inserido, deste modo, busca referenciais que confirmam esta perspectiva e refutam aspectos estritamente biológicos.

Reid e Stanish (2003) confirmam esta tendência atual na qual os PNE são considerados muito mais do ponto de vista ambiental, como parte integrante de toda a humanidade, do que do ponto de vista biológico, em que a referência é a limitação, a deficiência (GOMES, 2007, p. 146).

Assim vemos implicitamente a teoria de adaptação ao meio, proposta por Jean Piaget. Como pressupostos do modelo educacional defendido por esse autor:

A educação, tal como é hoje percebida, baseia-se no princípio de atendimento às diferenças individuais. **Não se trata de procurar no homem suas deficiências ou inaptações, mas, sim, de identificar, em cada indivíduo, suas potencialidades, propiciando-lhe meios de desenvolvê-las em seu benefício**, e no de toda a sociedade (CESAR, 1978 citado por JANUZZI, 2004; MAUERBERG-de CASTRO, 2005 apud GOMES, 2007, p. 46).

E, ainda seu referencial teórico pontua que

Certamente esses professores devem, no decorrer do ano, destacar e discutir questões que envolvem o contexto escolar, situações de inclusão e, é claro, **competências e possibilidades dos alunos, independente de sua categoria**. Acreditamos que esta seja a forma mais apropriada para trabalharmos a EFE nos cursos de graduação em Educação Física/licenciatura, **pois passamos aos acadêmicos os conhecimentos necessários** de cada categoria de deficiência e enfatizamos estratégias de ensino para cada uma delas, sempre destacando o contexto escolar, seja ele em escola especial seja em escola regular, mas sempre com o enfoque educacional, mostrando que existem possibilidades, caso os acadêmicos consigam perceber nos PNEs suas potencialidades. Emes, Longmuir e Downs (2002) acreditam que o grande e verdadeiro desafio na abordagem dos cursos de formação em Educação Física é a construção de uma atitude positiva voltada **para as capacidades do participante e não para sua deficiência** (GOMES, 2007, p. 145, negritos nossos).

Também, detectamos nessa Tese um caráter de junção de teorias para o entendimento do homem, assim, o autor, mesmo considerando o modelo médico, biológico, sendo inferior ao modelo educacional, nos traz, que, a junção desses modelos é vista como uma forma positiva:

Ao analisarmos o curso de formação em Educação Física na área da licenciatura, e ao olharmos atentamente para a disciplina de EFE, para nós fica quase evidente que a utilização pura de um dos modelos deixaria uma lacuna nessa formação. Um exemplo claro desta lacuna vemos na formação dada pelo professor 06 que afirma estar utilizando somente a 'parte médica' (modelo médico), dando enfoque à aprendizagem de patologias e não trabalhando a parte educacional. Essa opção de formação certamente gera um rasgo na formação do acadêmico, optar por não trabalhar a parte educacional em um curso de licenciatura é, ao nosso ver, negligenciar a essência do curso (GOMES, 2007, p. 144).

Em relação a categoria 2. Gnosiologia, a Tese de Gomes (2007) entende o conhecimento como áreas de diferentes temas:

No núcleo de disciplinas de formação geral deveriam ser consideradas áreas de conhecimentos de cunho humanístico (conhecimentos filosóficos, do ser humano, e da sociedade) e de cunho técnico (conhecimento técnico) (GOMES, 2007, p. 21).

Neste sentido, enfatiza a prioridade na formação de competências para o futuro profissional da educação:

Um ponto de partida para concretizar e fortalecer uma área é ter um corpo de conhecimento. Esse corpo de conhecimento, deve ser aplicado para fundamentar a tomada de decisões durante a intervenção profissional, visando sempre à prestação de serviços de relevância social. **Na Educação Física, esse saber profissional se explicita na competência para diagnosticar, planejar, orientar, aplicar e avaliar programas de atividades motoras, visando ao desenvolvimento do potencial motor e à autonomia para utilização plena desse potencial. Preparar profissionais com tais competências é tarefa do curso de graduação** (VERENGUER, 2003) (GOMES, 2007, p. 13, negritos nosso).

Sobre como se dá o processo de conhecimento Gomes (2007) enfatiza a assimilação do conhecimento, buscando uma fundamentação teórica pautada sobre o Coletivo de Autores:

Diante desta situação, houve a necessidade da criação de uma nova disciplina, reconhecendo-se, segundo Coletivo de Autores (1992, p. 61) que estruturar o programa de uma disciplina e selecionar seus conteúdos é um problema metodológico básico, uma vez que quando se apontam **os conhecimentos e os métodos para sua assimilação, evidenciando-se a natureza do pensamento teórico que se pretende desenvolver** (GOMES, 2007, p. 13-14, negrito nosso).

E, traz pressupostos da teoria do professor reflexivo “Falar em currículo exige de nós uma reflexão crítica sobre o real valor do projeto pedagógico em uma instituição de ensino superior” (GOMES, 2007, p. 19).

De acordo com o exposto anteriormente entendemos que para a Tese de Gomes (2007) o homem é um indivíduo que tem que ser considerado sob sua totalidade e que se torna humano através de adaptações. E, sobre o conhecimento, este, pode ser entendido por áreas de conhecimentos, produzidas pelo homem, tanto da parte humana como técnica e o processo de conhecimento se dá através da assimilação.

Por último analisamos a Tese do doutoramento do professor Orlando Mendes Fogaça Júnior intitulada *“A formação da noção da força corporal na criança: contribuições para a educação física”* aprovada pela Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, pela Faculdade de Filosofia e Ciências no ano de 2009. Nesta Tese temos uma defesa da concepção da Motricidade Humana proposta pelo filósofo Manoel Sérgio, concordando com isso, é que este professor, justifica sua

investigação de como é realizada pelo sujeito, a estruturação e evolução do conteúdo específico dessa área: a força corporal, proposta por esta tese que destaca como princípio teórico a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Utilizou-se como instrumento investigativo, a aplicação de provas em quarenta crianças e, de acordo com os resultados obtidos, a sensação do esforço muscular, sozinha, não possibilita ao indivíduo a compreensão de noção de força.

Passamos agora as análises das categorias 1. Ontologia e 2, Gnosiologia. A Tese de Júnior (2009), refere-se as questões da ontologia humana influenciado pelo pensamento Fenomenológico. Neste sentido está presente ao texto a Fenomenologia de Merleau Ponty, e a defesa do corte epistemológico na área da Educação Física que o professor Manoel Sérgio propõe:

Podemos traduzir essa construção cultural do movimento humano fundado em ações motoras como: ações laborais, lúdicas, cotidianas e esportivas. Tais ações indicam possibilidades de construção da cultura de movimento humano, ou seja, da motricidade humana. **A motricidade humana é uma área de estudo que considera o ser humano como um ser em busca de sua transcendência e para tal se utiliza da ação pensada, refletida, do movimento intencional** (JÚNIOR, 2009, p. 18, negrito nosso).

E, ainda:

No âmbito da Educação Física, os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica aos valores sociais. Sérgio (1996) defende que a Educação Física caminhe para a transformação de uma ciência da motricidade humana, que haja por meio dela a compreensão e a explicação das condutas motoras (que são os comportamentos motores significativos vividos), e que permita a construção de estruturas eficientes de motricidade (JÚNIOR, 2009, p. 55-56).

O autor da Tese, traz na própria fala de Manoel Sérgio, seu entendimento, fenomenológico, sobre o ser humano:

A motricidade humana, como ciência autônoma, estuda o ser humano no movimento da transcendência. Fenomenologicamente, o anseio da transcendência dá sentido ao movimento. Cada um de nós é um ente que, ao pretender transcender e transcendender-se, se sabe contingente, limitado, mas capaz de ser mais (SÉRGIO, 1996, p. 15 apud JÚNIOR, 2009, p. 54).

Passamos agora, aos pressupostos gnosiológicos que a Tese apresenta, assim temos que, para Júnior (2009), o homem constrói seu conhecimento, e é nesta linha de pensamento que a Educação Física no âmbito

escolar deve “[...] possibilitar por meio dos conteúdos específicos da área a construção de conhecimentos” (JÚNIOR, 2009, p. 12). Assim, a Epistemologia Genética é o referencial teórico adotado pela Tese como pressupostos da gnosiologia humana. O autor, já de início, coloca seus estudos e interesses por esta linha psicológica:

Buscar entender como o sujeito realiza **o processo de construção do conhecimento tem sido um desafio para mim**, desafio este que tem se tornado menos penoso por estar também fazendo parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Campus de Marília – GEPEGE – grupo que estuda especificamente a epistemologia Genética. Ao longo dos seis últimos anos, desde que frequento as reuniões deste grupo, pude compreender a amplitude e a importância do trabalho desenvolvido e realizado por Piaget, assim como, entende-lo como uma base de conhecimento valiosa para a disciplina de Educação Física, uma vez que por meio dessa teoria pude compreender o processo de desenvolvimento da área mais adequada (JÚNIOR, 2009, p. 13).

Para a Tese em questão, o pensamento é tido como assimilação do mundo exterior pelos processos biológicos interiores do ser humano:

O pensamento lógico-matemático, na sua relação com o mundo físico, como veremos nas reações a seguir, é uma assimilação do real a esquemas operatórios, que vão dando lugar a construções dedutivas. Entretanto, essas construções dedutivas que se formaram dos esquemas operatórios têm sua gênese na experiência (JÚNIOR, 2009, p. 58).

Para esclarecer seu entendimento, o professor Júnior (2009) faz a seguinte pergunta “[...] qual a origem do conhecimento seja ele matemático, ou físico?” e, em sequência traz sua resposta:

A origem de ambos se encontra na ação e não na percepção. Não em uma ação qualquer, mas sim em uma ação que se sistematiza continuamente ao longo da vida, em uma ação inserida em relações as quais Piaget (1975a), chama de esquemas de ação; este é o começo do contato do sujeito com o mundo (JÚNIOR, 2009, p. 58).

Ainda, sobre como o homem se apropria dos conhecimentos, enfatiza que “encontramos, na Epistemologia Genética, estudos desenvolvidos por Jean Piaget (1966), que buscou entender como ocorre o desenvolvimento de noções que possibilitam ao sujeito a compreender e estruturar o mundo que o cerca (JÚNIOR, 2009, p. 122). Assim, podemos afirmar com clareza e com base nos

estudos realizados por esse professor que, para realização de sua Tese, o caráter gnosiológico do seu pensamento pauta-se na visão adaptacionista Piagetiana.

Por fim deste subitem, podemos demonstrar, através das análises das categorias uma tabela com os pressupostos sobre o que é o homem e como ele apreende/conhece o mundo dos professores que compõem o NDE do CEFE/UEL:

**Tabela 6** – Pressupostos Ontológicos e Gnosiológicos das Teses de Doutorado dos Professores que compõem o NDE do Curso de Licenciatura do CEFE/UEL.

<b>TESE</b>	<b>ONTOLOGIA</b> O que é o homem? Como o homem se fez/faz homem?	<b>GNOSIOLOGIA</b> O que é o conhecimento? O que podemos conhecer? Como se dá o processo do conhecimento?	<b>Referenciais Teóricos</b>	<b>Expressões ou Vocabulário próprio da Concepção</b>
<b>SALADINI (2006)</b>	O homem é um ser sistêmico, aberto ao mundo, aos outros e à transcendência. Neste sentido, se faz homem apreendendo e conhecendo o mundo em que vive.	O processo do conhecimento se dá através da construção deste, em um processo de assimilação e acomodação.	- Merleau Ponty;  - Jean Piaget;  - Manoel Sérgio.	- Construção do conhecimento;  - Processo de assimilação e acomodação;  - acreditamos que a gênese do conhecimento explica-se na relação solidária entre o sujeito e objeto;  - possibilitando que as “coisas” do meio sejam incorporadas às estruturas cognitivas do sujeito, que também as transformam por meio da adaptação das estruturas cognitivas.
<b>PEREIRA (2006)</b>	O homem é um ser inteiro, considerando: o mundo, o corpo, o espaço, o tempo, a linguagem, a facticidade, a comunicabilidade e a intersubjetividade, que é capaz de perceber o mundo em que vive.	O conhecimento é inacabado e o homem não pode conhecer a realidade dos fenômenos como um todo. O processo do conhecimento se dá através da adaptação e readaptação, promovidos pelo processo da experiência.	- Merleau Ponty  - Jean Piaget	- A educação é um tesouro a descobrir. O tesouro, esse, cada um terá de descobrir;  - <i>o único conhecimento que vale é o que se nutre da incerteza e o único pensamento que vive é o que se mantém à temperatura de sua própria destruição. Edgar Morin;</i>  - pauta-se na interação do ser humano com o

				<p>contexto, no intercâmbio e na comunicação marcados pelas relações intersubjetivas, no trato dos fenômenos de adaptação e readaptação, fruto das experiências vividas e sentidas</p> <p>- o enfoque centra-se na experiência concreta do humano inteiro, considerando o mundo, o corpo, o espaço, o tempo, a linguagem, a facticidade, a comunicabilidade e a intersubjectividade do ser humano, enquanto expressão de vida.</p>
<b>PALMA (2001A)</b>	O ser humano é um ser ativo que através de sua ação vai construindo suas ações biológicas e mentais. E, o homem se faz homem devido a sua condição de hereditariedade genética em operação com o meio ambiente.	O conhecimento, em sua essência, não é retirado do sujeito nem dos objetos, mas é construídos internamente pelo sujeito. Os seres humanos podem conhecer através da interação entre sujeito e meio, e, esse processo de conhecimento se dá através da assimilação e acomodação.	- Jean Piaget;	<p>- vislumbra-se, como principal prioridade, contribuir na construção da autonomia do professor;</p> <p>- Para que tal prioridade seja alcançada esse programa deve estar estruturado em pressupostos construtivistas;</p> <p>- Ser um professor construtivista é pressupor que os humanos são agentes ativos, cuja auto-análise reflexiva e conhecimento de mundo levam a ação;</p> <p>- A concepção construtivista apóia-se na idéia de interação entre sujeito e meio.</p>
<b>PIRES (Tese não encontrada)</b>	<i>(Tese não encontrada).</i>	<i>(Tese não encontrada).</i>	<i>(Tese não encontrada).</i>	<i>(Tese não encontrada).</i>
<b>SANTOS (2012)</b>	O homem é um ser biológico e social dependentes do meio ambiente em que estão inseridos. O	O conhecimento são produções culturais históricas construídas pelo homem. E o processo de conhecimento se	- Norbert Elias;	- A cultura é difundida quando os novos elementos são apresentados, aceitos e apropriados pelos indivíduos;

	sujeito se forma homem através de suas interações sociais.	dá através da apropriação/incorporação cultural.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- a formação do sujeito tem ligação direta com as interações sociais;</li> <li>- Com Elias podemos nos deparar com uma análise que não separa o indivíduo (seu pensamento, sua ação, seu comportamento) que produz conhecimento, da realidade pela qual esse conhecimento é construído;</li> <li>- optamos por evidenciar o pensamento de Norbert Elias, principalmente no que tange à teoria dos processos de civilização contemporâneo sobre o processo de desenvolvimento da civilização.</li> </ul>
<b>PALMA (2001B)</b>	O ser humano é entendido como um ser eminentemente social, considerado como inserido no conjunto das relações que acontecem na sociedade.	O conhecimento são construções produzidas socialmente em interações entre conjunto de saberes. O processo de conhecimento se dá através da desequilíbrio e equilíbrio.	- Jean Piaget;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O ser humano é entendido como um ser eminentemente social, considerado como inserido nos conjuntos das relações que acontecem na sociedade;</li> <li>- O desenvolvimento das estruturas cognitivas, para ela, é resultado da regulação/equilíbrio de desequilíbrios internos, provenientes das atividades cognitivas do sujeito;</li> <li>- O conhecimento construído em pesquisa-ação é um texto construído/produzido socialmente por um conjunto de contextos de saberes em relação mútua;</li> <li>- O professor reflexivo-crítico ataca a racionalidade técnica, porque ela, além de mecanizar o pensamento, nega o mundo real da prática vivida;</li> </ul>
<b>CESÁRIO (2008)</b>	O homem é um sujeito histórico e social que	O conhecimento são construções do homem, podendo	- Jean Piaget - Shulman	- Construção do conhecimento;

	percebe o mundo em que vive através da adaptação.	este conhecer o que experiência através da interação entre meio ambiente e indivíduo.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- em suas experiências interiorizaram e assimilaram valores, crenças, normas e tradições;</li> <li>- Valorizar e refletir a experiência constitui-se como um momento importante de construção de conhecimentos;</li> <li>- A formação do profissional baseada na epistemologia da prática.</li> </ul>
<b>GOMES (2007)</b>	O homem é um indivíduo que tem que ser considerado sob sua totalidade e que se torna humano através de adaptações.	O conhecimento, este, poder ser entendido por áreas de conhecimentos, produzidas pelo homem, tanto da parte humana como técnica e o processo de conhecimento se dá através da assimilação.	- Mauerberg-de-Castro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não se trata de procurar no homem suas deficiências ou inadequações, mas, sim, de identificar, em cada indivíduo, suas potencialidades;</li> <li>- Falar em currículo exige de nós uma reflexão crítica sobre o real valor do projeto pedagógico em uma instituição de ensino superior;</li> <li>- Preparar profissionais com tais competências é tarefa do curso de graduação;</li> <li>- os conhecimentos e os métodos para sua assimilação, evidenciando-se a natureza do pensamento teórico que se pretende desenvolver.</li> </ul>
<b>JÚNIOR (2009)</b>	O ser humano é um ser em busca de sua transcendência, que se faz homem através de sua ação pensada e refletida e através de adaptações ao meio.	O conhecimento são construções culturais, e o processo de conhecimento se dá através da assimilação do mundo exterior pelos processos biológicos interiores do ser humano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Merleau Ponty</li> <li>- Manoel Sérgio;</li> <li>- Jean Piaget.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- como o sujeito realiza o processo de construção de conhecimentos tem sido um desafio para mim;</li> <li>- os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica aos valores sociais;</li> <li>- A motricidade humana é uma área de estudo que considera o ser humano como um ser em busca de sua transcendência e para tal se utiliza da ação</li> </ul>

				<p>pensada, refletida, do movimento intencional;</p> <p>- Cada um de nós é um ente que, ao pretender transcender e transcendender-se, se sabe contingente, limitado, mas capaz de ser mais (SÉRGIO, 1996, p. 15 apud JÚNIOR, 2009, p. 54).</p>
--	--	--	--	--

### 3.3.2 As Teses dos Professores que Compõem o NDE do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEM

No caso da Universidade Estadual de Maringá – UEM – não obtivemos resposta do colegiado apontando o NDE do curso de Licenciatura em Educação Física, ao qual enviamos uma solicitação formal a coordenadora de colegiado Roseli Terezinha Selicani Teixeira, a qual nos informou do desconhecimento dos docentes do curso sobre o NDE, devido a isto não obtivemos retorno com a indicação apontada pelo departamento. Na ausência de um NDE definido pelo próprio coletivo de professores, as Teses aqui analisadas foram delimitadas considerando-se os professores doutores que *lideram grupos de pesquisas*, com produção de Teses de Doutorado nas temáticas formação de professores e educação física escolar. Desta forma, o critério de seleção das Teses a serem analisadas buscou aproximar-se dos critérios de composição do NDE definidos na Resolução N. 1 de 2010 da CONAES mostrados anteriormente.

Foram selecionados 14 professores doutores, líderes de Grupos de Pesquisas, e, entre estes, 5 professores que desenvolveram suas Teses nas temáticas formação de professores e educação física escolar, cinco professores porque trabalhamos com o mínimo de professores estabelecidos pelos critérios do parecer CONAES, por questões de tempo para a realização dessa dissertação. Os professores selecionados foram: Amauri Bassoli de Oliveira, Ieda Parra Barbosa Rinaldi, Larissa Michele Lara, Rosângela Mello e Roseli Terezinha Selicani Teixeira.

O Professor Amauri Bassoli de Oliveira defendeu sua Tese no Programa de Pós-graduação em Educação Física, na área de Concentração em Educação Motora da Universidade Estadual de Campinas, no ano de 1999. Sua pesquisa tem como título “*Educação Física no Ensino Médio – Período Noturno: um*

*estudo participante*". E, teve como objetivo geral analisar a viabilidade do desenvolvimento da disciplina Educação Física no ensino médio, período noturno, no colégio Oberon Dittert (Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá - CAIC/UEM) (OLIVEIRA, 1999). A pesquisa foi realizada em quatro etapas: (a) diagnóstico, (b) elaboração de proposta para o desenvolvimento da Educação Física sob a perspectiva do Ensino Aberto, (c) aplicação da proposta durante um semestre e (d) avaliação das ações desenvolvidas. Esses procedimentos foram aplicados em duas turmas, a primeira, segundo ano do curso de Educação Geral, e, a segunda, o segundo ano do curso de Auxiliar de Enfermagem, ofertado pelo colégio pesquisado. Como resultado da pesquisa, o autor conclui que, a Educação Física é totalmente viável de ser desenvolvida no ensino do período noturno, apresentando conteúdos valorativos para os alunos.

Nas análises das categorias desta pesquisa, na Tese de Oliveira (1999), encontramos que o autor tem seus pressupostos ontológicos e gnosiológicos vinculados a proposta de Ensino Aberto de Reiner Hildebrandt e Ralf Laging (1986) e do Grupo de Trabalho Pedagógico da UFSM e UFPe (1991). Assim temos nas palavras do autor: **“a opção que se fez pelo uso desta proposta metodológica – Ensino Aberto – [...] se vincula ao pleno acordo, do pesquisador, com suas linhas filosófico-educacionais e nas suas possibilidades de desenvolvimento”** (OLIVEIRA, 1999, p. 86, negrito nosso).

Deste modo é que buscamos as categorias 1. Ontologia e 2. Gnosiologia nas considerações sobre esta perspectiva pedagógica que, o autor da Tese elabora em sua pesquisa.

Neste sentido, a Metodologia do Ensino Aberto tem como referenciais teóricos a Teoria Sociológica do Interacionismo Simbólico (Mead/Blumer), a Teoria Libertadora de Paulo Freire, autor do âmbito da Fenomenologia e no Brasil temos a influência do GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO da UFSM E UFPe. No interacionismo simbólico entende que a interação é um processo que segue três hipóteses básicas:

- 1) **O atributo simbólico é justificado pela premissa de que os homens agem baseados nos significados em relação a coisas e pessoas;**
- 2) **Estes significados são adquiridos em interações sociais;**
- 3) Estes significados podem ser modificados por meio de processos interpretativos (OLIVEIRA, 1999, p. 72, negrito nosso).

De acordo, com esses pressupostos, Oliveira (1999), entende o Homem como um ser Interacionista. Para a Tese o homem aprende/conhece o mundo através de interações com o meio ambiente atribuindo significados aos objetos e aos sujeitos. Ainda sobre a categoria 1. Ontologia, o autor, apresenta que

As possibilidades de intervenção social por meio da reflexão dos conteúdos relacionados à Educação Física, são imensas. Nesse sentido é importante considerar SANTIN (1985:119), **“as mudanças no mundo da ação humana só acontecem quando precedidas pelas mudanças no mundo do pensamento”**. Ou seja, as possibilidades existirão se as práticas deixarem de ser apenas mecânicas, refratárias, infundadas e sem relação direta com a realidade vivida pelos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, p. 81, negrito nosso).

A frase destacada, em negrito, na citação, Oliveira (1999) nos faz remeter ao pensamento idealista em que o plano das ideias precede ao plano material ressaltando o pensamento de Silvino Santin (1995).

Na categoria 2. Gnosiologia o conhecimento são as produções construídas historicamente pelo homem, como podemos observar nas citações a seguir:

Almeja-se o oferecimento de uma “disciplina” de Educação Física no sistema escolar com enfoque para a formação integral, bem como a **constituição de um corpo de conhecimentos historicamente produzidos e úteis a todos**, visando à autonomia no trato com o mesmos (OLIVEIRA, 1999, p. 71, negrito nosso).

E,

Em todas as propostas metodológicas apresentadas o papel do professor é fundamental, assim como a consideração com **o conhecimento historicamente produzido e o conhecimento vivenciado pelos participantes do processo** (OLIVEIRA, 1999, p. 78, negrito nosso).

Em relação ao processo de desenvolvimento do conhecimento a Tese de Oliveira (1999) coloca ênfase no ensino pautado em experiências. Como o autor elenca que sua Tese está vinculada, em total acordo, com pressupostos da metodologia de ensino da Educação Física escolhida – Ensino Aberto – apresenta sua concepção de desenvolvimento do ensino/aprendizagem trazendo fundamentos defendidos pelo GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO (1991, p. 46):

- “1 – Professor e aluno planejam a aula conjuntamente, isto é, os alunos aprendem a assumir responsabilidades para o futuro;  
 2 – **os processos de aprendizagem devem ser realizados com abertura às experiências;**  
 3 – Os conteúdos de aprendizagem devem referir-se a relações de vida cotidiana fora da escola” (citado por OLIVEIRA, 1999, p. 84, negrito nosso).

Oliveira (1999), também busca em Hildebrandt justificativas para positivar a aprendizagem e ensino pautados na experiência:

HILDEBRANDT (1993:141), ao falar sobre experiência e destacá-la como uma categoria central na teoria didática das aulas abertas, cita que:  
 “a) ...não podemos ignorar a determinação do conhecimento científico no mundo da vida – o conhecimento técnico em pontos de nossa vida diária. Mas fica claro também que nós não podemos desprezar o conhecimento cotidiano, a experiência do mundo de vida. Os dois âmbitos da experiência e do conhecimento diferenciam-se claramente na maneira da sua produção. Isto se torna importante para reflexões didáticas.  
 b) se o processo de cientificação é ligado como uma perda da experiência do mundo da vida, torna-se necessário examinar se estas perdas atingem fundamentos existenciais humanos e se a racionalidade da ciência mostra-se como uma grande hipocrisia” (citado por OLIVEIRA, 1999, p. 84-85).

E, ainda, encontramos a defesa ao trabalho pedagógico com ênfase as experiências nas palavras do próprio autor:

Sem perder em consistência e em valor dentro da ação educacional – aula, o docente necessita olhar com atenção para o cotidiano e para a experiência dos participantes. Considerar as experiências e utilizá-las como elementos constitutivos das ações didáticas pode contribuir substancialmente para o envolvimento e compromisso de todos que fazem parte do processo (OLIVEIRA, 1999, p. 84-85).

Ainda, sobre a categoria 2. Gnosiologia, Oliveira (1999) demonstra em seu texto uma relação com pressupostos construtivista de tendências biologicista, como observamos nos trechos a seguir, em que o fator amadurecimento biológico antecede ao processo de ensino:

Assumir uma nova postura educacional, estar aberto a novos entendimentos e práticas pedagógicas, aceitar o aluno como participante e não como objeto a ser lapidado e, também, aceitar-se como aprendiz dentro do processo ensino aprendizagem não é uma postura fácil de se conseguir. Uma mudança de entendimentos, conceitos e hábitos demanda tempo, muita dedicação e, acima de tudo, muita coragem. Acreditar nesse processo de transformação é acreditar que uma mudança só se dará de forma gradativa e a longo prazo. **Esperar mudanças repentinas no processo educacional é ignorar o processo de amadurecimento individual que deve brotar no interior de cada indivíduo, onde o mesmo possa enxergar-se e enxergar o processo social dentro de uma visão mais real e com possibilidade de uma atuação crítica** (OLIVEIRA, 1999, p. 70, negrito nosso).

A Tese de Oliveira (1999) se adere as tendências educacionais de formação de competências e da Teoria do Professor Reflexivo, afirmamos isto porque o próprio autor faz inúmeras referências positivas a essas tendências, coloca-as como fim de formação de professores e objeto a ser alcançado pela educação:

Entretanto, mesmo frente a esse quadro de dificuldades e incertezas na apresentação de propostas metodológicas, **a área da Educação Física tem, nos últimos anos, procurado criar estratégias e apresentar novas formas reflexivas do entendimento e aplicação da Educação Física na escola.** Esse esforço, mais uma vez, vemos que tem sido pequeno frente aos problemas gerais que a área possui em relação ao entendimento de toda a comunidade sobre a Educação Física (OLIVEIRA, 1999, p. 70-71, negrito nosso).

**O trabalho em busca de uma competência profissional poderá trazer novo alento à área** e possibilitar a legitimação da Educação Física no sistema educacional (OLIVEIRA, 1999, p. 71, negrito nosso).

**Para olhar a realidade e sobre ela refletir o novo, é necessário que a ousadia suplante o medo.** Contudo, para ousar é preciso compromisso e competência, pois a toda iniciativa mal estruturada existe um retrocesso perigoso e comprometedor de novas gerações (OLIVEIRA, 1999, p. 79, negrito nosso).

Também ressalta o ensino pautado sobre o cotidiano dos alunos: “Trazer o cotidiano para dentro das discussões de aula pode significar o início de uma retomada em direção ao compromisso e à participação” (OLIVEIRA, 1999, p. 85). E, almeja a busca por uma sociedade mais justa e igualitária através da promoção de transformações sociais:

Outro aspecto significativo é o compromisso que o Coletivo de Autores (1992) assume, ao apresentar a metodologia crítico-superadora, buscando a construção de uma sociedade igualitária e dentro da perspectiva socialista. **Esse compromisso sócio-político está mais claro e explicitado na proposta citada do que nas demais, contudo, pode-se também constatar junto aos demais idealizadores que mesmo sem esse compromisso explícito suas idéias voltam-se à construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária** (OLIVEIRA, 1999, p. 78-79).

Neste sentido encontramos na Tese de Oliveira (1999) que a categoria 1.Ontologia define o homem como um ser interacionista que apresenta suas ações nas relações entre sujeito e objeto. Na categoria 2.Gnosiologia a Tese apresenta que o conhecimento são as produções historicamente produzidas pela humanidade e o processo de conhecimento se dá através de experiências.

A Tese da professora Ieda Parra Barbosa Rinaldi intitulada “A Ginástica como área de conhecimento na formação profissional em Educação Física: encaminhamentos para uma reestruturação curricular” foi defendida, no ano de 2005, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Área de Concentração em Pedagogia do Movimento da Universidade Estadual de Campinas. Apresenta como objetivo geral, de seu estudo, investigar os conhecimentos gímnicos que são necessários na formação profissional, com o intuito de construir uma proposta de estruturação da área da Ginástica para aplicação nos cursos de Educação Física. A autora adotou a pesquisa qualitativa e descritiva utilizando o método Delphi<sup>12</sup>. Participaram deste estudo treze professores doutores que trabalham, a um tempo significativo, na área da Ginástica e com produção de conhecimentos também nesta área. A autora realizou sua coleta de dados em três etapas enviando e reenviando os instrumentos de pesquisa – questionários elaborados pela pesquisadora - aos professores doutores, após, a coleta de dados, esses foram tratados por meio de análise estatística descritiva e pela metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin. Como conclusão a autora apresenta uma proposta de estruturação curricular da área de conhecimento da Ginástica, a partir dos resultados da investigação discutidos sob o referencial teórico da pesquisadora.

Nesta Tese encontramos um texto enraizado em uma crítica a racionalidade técnica aplicada à educação. A autora enfatiza que, há uma grande necessidade de avanço educacional em uma perspectiva crítico emancipatória em cima da educação tradicional.

---

<sup>12</sup> Método Delphi: “caracteriza-se principalmente por estabelecer um processo controlado de comunicação de grupo no qual os participantes poderão manter ou modificar suas opiniões em diferentes momentos do estudo. O anonimato dos participantes permite que isto aconteça sem constrangimento, além disso, é feita uma apresentação de informações das respostas dos especialistas do grupo, por meio de estatísticas, possibilitando a visualização do ponto de vista da maioria (BRAMANTE apud RINALDI, 2005, p.112).

Na atualidade vários são os autores que afirmam que a grande maioria das instruções de formação inicial de professores se apóia no modelo de racionalidade técnica ou instrumental, que estabelece diferenças hierárquicas quanto ao conhecimento científico. Poderíamos elencar muitos estudos, desenvolvidos em vários países, que discutem a formação inicial de professores organizada como base nesse modelo. No entanto, mencionamos os que acreditamos serem os principais: dos Estados Unidos da América, os estudos realizados por Donald Schon, Thomaz S. Popkewitz e Kenneth Zeichner; da Espanha, os estudos de Angel Pérez Gómez e Carlos Marcelo García; e de Portugal, os estudos de Antônio Nóvoa e Isabel Alarcão. Estes analisam a forte tendência dos cursos de licenciatura estarem formando professores/profissionais que venham a se conformar com o sistema produtivo e servir ao capital e, desta forma, exercerem no futuro uma prática reprodutivista, sem compromisso político no sentido de transformação social (RINALDI, 2005, p. 48-49).

A maioria dos autores que Rinaldi (2005) cita, são os que defendem uma pedagogia neoconstrutivista sob a perspectiva da crítica a racionalidade técnica assim como nos alertou Rossler (2006) mostrado no capítulo dois deste trabalho.

Trabalhando na linha crítica, os pressupostos ontológicos da Tese, caracterizam um homem como um ser social como encontramos em alguns trechos.

A Tese se encontra sob a luz do pensamento do teórico Habermas, e, é neste pensador que a autora define sua concepção ontológica de homem. Assim, a autora elenca que:

Segundo Habermas (1968, p. 82), esta nova ideologia infringe uma das principais características da condição humana, **“uma das condições fundamentais da nossa existência cultural: à linguagem ou, mais exatamente à forma de socialização e individualização determinada pela comunicação mediante a linguagem comum”** (RINALDI, 2005, p. 40, negrito nosso).

Assim este é o entendimento de como o homem se faz homem para a Tese de Rinaldi (2005). Mais adiante a autora ressalta que:

Habermas (1982, p. 108) afirma que o positivismo e, por consequência, a racionalidade técnica recusam a auto reflexão e a reflexão do conhecimento ao assumir a submissão da ciência proíbe qualquer reflexão que ultrapasse os limites da ciência e, qualquer conhecimento que não seja o da ciência, não tem relevância. Assim, podemos compreender melhor o pensamento desse autor quando afirma que: “apenas nas pegadas de um real factual o ensino dos elementos leva a uma fundamentação cientificista da ciência, essa que exclui qualquer forma de ontologia como sendo inconsequente e desprovida de sentido” (RINALDI, 2005, p. 56-57).

Vimos no primeiro trecho que a ontologia do homem se pauta no desenvolvimento da linguagem, e no segundo trecho retirado da Tese em tela,

vemos os pressupostos de certa dúvida na ciência, característica do pensamento Pós-moderno como nos alerta Saviani (2010).

Em relação a gnosologia demonstrada na Tese da professora Rinaldi (2005) encontramos uma crítica a transmissão dos conhecimentos sob a perspectiva tradicional, a autora valoriza a mediação e entende as relações de ensino-aprendizagem como assimilação e reelaboração, assim observamos:

**De acordo com Libâneo (1994), a partir do momento em que os conhecimentos são assimilados e reelaborados, passam a ser instrumentos de ação para a prática social e histórica do ser humano.** O domínio dos mesmos é uma das necessidades de sobrevivência humana porque possibilita melhor participação e contribuição em todas as relações sociais. Daí a importância da socialização do conhecimento institucionalizado, haja vista que os saberes pertencem aos que o produzem (a maior parte da humanidade – classe trabalhadora) e, por ela, devem ser reapropriados, de maneira a recuperar o seu núcleo científico, sua objetividade e universalidade, para que possam construir uma realidade social mais desejável e melhor para todos (RINALDI, 2005, p. 75, negrito nosso).

Dessa forma, os conhecimentos a serem desenvolvidos na prática pedagógica, em sua maioria, devem vincular-se à realidade social e concreta do aluno para que sejam significativos para os mesmos, de modo que eles possam assimilá-los de maneira consciente e compreender os seus determinantes sócio-históricos e técnico-culturais (RINALDI, 2005, p. 76).

Neste trecho, apresenta um pensador enraizado na fenomenologia, pontuando que:

Esta problemática já foi discutida por Freire (1987, p. 58) há, pelo menos, duas décadas. E o autor se refere a esse tipo de formação como Educação Bancária, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los”. Esta tem sido uma realidade vivenciada na maioria das disciplinas dos cursos de formação de professores/profissionais de Educação Física. **Não tem acontecido a construção, nem a reconstrução dos saberes, dos conhecimentos, porque, de acordo com o mesmo autor, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”** (p. 58) (RINALDI, 2005, p. 50-51, negrito nosso).

E,

Nesse paradigma, acredita-se que transmitir alguns conhecimentos basta para fornecer uma formação de qualidade. Subestima-se que, além de adquirir conhecimentos, os futuros profissionais precisam aprender a lidar com eles. **De acordo com Freire e Brito (1987, p. 41), é preciso uma formação que dê oportunidade de desenvolver a capacidade crítica e de possibilitar que os futuros profissionais se tornem aptos a “saber o que fazer com o conhecimento e não engoli-lo de qualquer maneira”** (RINALDI, 2005, p. 50, negrito nosso).

Continuando, a autora concorda com autores que inserem as Pedagogias do “aprender-a-aprender” no âmbito da educação e educação física:

Palma (2001, p. 15) salienta que esta área do conhecimento, historicamente, tem-se fixado, quase de modo exclusivo, na técnica, no saber-fazer e no saber-ensinar, enquanto que o “aprender a aprender ficou sem espaço”. Acrescenta que este tipo de formação centra-se na “aquisição de um corpo de técnicas de ginástica, esporte e, eventualmente, de recreação, que originou a supervalorização da prática, sem levar em consideração a base teórica necessária” (p. 15) (RINALDI, 2005, p. 72).

E, defende a crítica negativa ao ato de transmissão de conhecimentos por parte da educação, sendo uma concepção de ensino, para Rinaldi (2005), com necessidade de superação, assim apresentamos o trecho onde a autora se refere a essa problemática:

No caso da Ginástica, que é um dos conhecimentos identificadores da área da Educação Física e que possui em seu bojo dimensões culturais, técnico-instrumentais e didático-pedagógicas, antes de se estabelecer quais conhecimentos ginásticos deveriam compor o currículo, seria preciso refletir entre outras questões sobre: O que se compreende por Ginástica? Para quê Ginástica? De que forma a Ginástica educa? Por que e para que produzir saberes ginásticos em Educação Física? Este parece ser um início, **um passo para podermos superar o modelo hegemônico de transmissão dos conhecimentos ginásticos, porque permitiria que os docentes que atuam no ensino superior fizessem uma reflexão crítica sobre a própria prática, sobre os conhecimentos que estão sendo trabalhados e como estão sendo. À medida que os futuros profissionais tenham a oportunidade de refletir, criticar e construir conhecimentos, também terão condições de efetuar isso na sua futura própria prática docente** (RINALDI, 2005, p. 108, negrito nosso).

E traz como referência autores que caminham pelas pedagogias burguesas, tais como, Shon, Zeichner dentre outros:

Identificamos, nas últimas décadas do século passado, uma mudança nas investigações na área da formação de professores e, principalmente a partir da década de 90, conquistou espaço a epistemologia da prática reflexiva, que tem em Schon uma fonte teórica comum. Esta tem sido discutida por autores como Zeichner (1992; 1993), Pérez Gómez (1992), Alarcão (2001) e contribuindo, significativamente, para o avanço das práticas formadoras. Tem apontado para a necessidade de romper com o modelo de racionalidade técnica na formação inicial de professores e lança mão de uma prática docente com atitude de reflexão sobre essa mesma prática, antes, durante e depois da mesma, buscando elementos que auxiliem a melhorá-la (RINALDI, 2005, p. 159-160).

Porém, continuando em seu texto a autora apresenta uma visão materialista sobre o conhecimento:

Consideramos que **a produção do conhecimento é histórica e se dá por meio da ação do ser humano no mundo quando ele se apropria e se relaciona com o mesmo, é consequência do trabalho humano e resulta em conhecimento científico e cultural.** Este emerge do cotidiano dos seres humanos e é incorporado pela sociedade de acordo com a sua importância para a realidade social que é, com frequência, avaliada. Desse modo, para que o conhecimento, em cada época, seja reconhecidamente necessário para a humanidade, é indispensável que tenha significado humano e social, da mesma forma que teve quando foi criado. Portanto, em cada momento histórico, o conhecimento pode receber novos significados e ser recriado (RINALDI, 2005, p. 74, negrito nosso).

Em síntese, a Tese de doutorado analisada neste momento do trabalho entende a categoria 1. Ontologia com pressupostos sociais e culturais atribuído ao caráter social humana ao desenvolvimento da linguagem. Na categoria 2. Gnosiologia o conhecimento é definido pelos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade e o processo de conhecimento se dá através da assimilação e reelaboração dos conhecimentos. A Tese apresenta uma forte adequação a proposta de professores críticos e reflexivos.

Em sequência, analisamos a Tese de doutorado da professora Larissa Michelle Lara, apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2004, tem como título “O Sentido Ético-estético do Corpo na Cultura Popular”. O objetivo geral, desta pesquisa, foi analisar o sentido “ético-estético do corpo na cultura popular, identificando as relações dialógicas entre ética e estética que levam à estruturação do campo gestual em comunidades populares” (LARA, 2004). Para a concretização da pesquisa, a autora tem como objetivos específicos (a) a compreensão das relações histórico-filosóficas entre a ética e estética, (b) a discussão do corpo como produto/produtor da cultura e forma de concretização do sentido ético-estético, (c) a investigação de como a ética induz a formação estética no corpo na cultura popular e, também, como essa formação estética leva a encaminhamentos éticos, e, (d) a percepção de como se constitui o sentido ético-estético nos grupos de cultura popular com o intuito de identificar possibilidades de estruturação gestual. Como encaminhamento metodológico, a autora, realizou um estudo do tipo etnográfico nas comunidades de Maracatu<sup>13</sup> na cidade de Recife-PE. Como resultado, a professora Lara (2004), coloca que o corpo, definido como construção cultural, tende a seguir a normas coletivas, colocadas pela

---

<sup>13</sup> Maracatu: “manifestação da cultura popular brasileira bastante expressiva nos carnavais de Recife e Olinda (LARA, 2004, p. 115).

moralidade. Essas normatizações são responsáveis pelo consenso coletivo gestual e de técnicas corporais distintas a cada comunidade de cultura popular.

A tese de Lara (2004) faz aproximação com o pensamento Multicultural, neste sentido entendemos ser, nesta perspectiva, o entendimento da ontologia do homem apresentado nesta Tese de doutorado:

Iniciei o estudo partindo da ideia de que o corpo, **como construção cultural, era portador de um sentido ético-estético resultante das relações histórico-sociais humanas**, e que este sentido definia a forma do homem ser, pensar e movimentar-se, delimitando gestuais específicos para as manifestações dançantes na cultura popular, bem como realizando modificações frente a outros interesses e necessidades (LARA, 2004, p. 2, negrito nosso).

E,

Embora existam leis, regras, valores, que sejam comuns a várias sociedades, não há como negar diferenças entre culturas, dependendo da forma como as mesmas entendem o homem, as suas relações, a vida e a religiosidade (LARA, 2004, p. 16).

[...] Pensar ética e estética em seus traços conceituais é entender que embora cada termo tenha sua particularidade e seu momento histórico, as afinidades e inter-relações podem ser percebidas. A estética, como forma de reflexão sobre a arte, o belo, o feio, o trágico, define-se a partir de regras e princípios que são construídos pelo **homem como ser cultural**. É a cultura que dá os contornos ético-estéticos a dada comunidade ou sociedade. É por meio dela e de sua construção histórica que regras princípios e sentidos vão sendo delineados e delineiam novas relações ético-estéticas (LARA, 2004, p. 22, negrito nosso).

Assim, entendemos que nesta tese, o corpo é definido por uma construção cultural, e, o homem, é o responsável pelo norteamento que essa construção irá se desenvolver, neste sentido, nas palavras da própria autora temos em resumo que: “procurei situar o corpo como construção cultural e o homem como criador de técnicas corporais próprias a cada sociedade – regras marcadas por ações instrumentais, estratégicas e normativas” (LARA, 2004, p. 112). Assim encontramos que na Tese de doutorado de Lara (2004) a categoria da ontologia entende o homem como uma interação entre natureza e cultura:

A investigação de como o sentido ético-estético é construído no contexto contemporâneo torna-se ainda possível porque **já se reconhece que o homem é resultado da interação natureza/cultura e não apenas produto de Deus e agente de suas vontades**. Esse enfoque levou ao entendimento de que as regras, os princípios, as tradições e as técnicas corporais não são imposições divinas postas como destino irremediável, mas construções que têm o homem como agente central. E são estas modificações ocorridas no século XIX que trouxeram outras formas de caracterizar o sentido ético-estético do corpo na atualidade (LARA, 2004, p. 212-213).

Para a Tese de doutoramento de Lara (2004) o conhecimento durante muito tempo foi composto apenas pela cultura erudita que se caracterizava pelos saberes da educação, política, filosofia e outros, e, a cultura popular era tida como saberes incultos, assim a autora acredita que essa delimitação do campo cultural “fez com que as regras estéticas e morais construídas historicamente pelo homem pregassem o individualismo e homogeneidade dos pensamentos, dos valores do corpo e dos sentimentos” (LARA, 2004, p. 1). E, neste sentido, coloca sua concepção de conhecimento:

Opostamente a este pensamento de dominação da racionalidade ocidental e configurada como o “outro” da razão encontra-se a cultura popular, que não está à margem da cultura dominante, mas inserida dentro dela, resistindo e conformando-se por meio de uma consciência que tem lógica própria. É neste sentido que se consolida, no estudo, um saber de intencionalmente alocado junto a um saber cotidiano, expresso por “outra” racionalidade (dionisíaca – do êxtase, da entrega, das metamorfoses, da mimese) (LARA, 2004, p. 1).

Assim, a autora apresenta o entendimento de um conhecimento como sendo o saber erudito com uma visão ampla abrangendo a cultura popular. Ainda na categoria da Gnosiologia encontramos que para a autora “As mudanças radicais na vida social levam a transformações na vida moral e estética, cujos princípios, normas e valores tendem a ser modificados para atender aos anseios de um novo homem” (LARA, 2004, p. 14). Assim, atribuí ao processo de conhecimento a transmissão cultural determinada culturalmente nas diferentes sociedades.

Este corpo vem à tona, sobretudo, pelas técnicas corporais de que fala Mauss (1974) – **técnicas criadas pela cultura, transmitidas de geração em geração, carregadas de significados característicos e materializadas na forma como o homem anda, corre, trabalha, se alimenta, dança, enfim, existe** (LARA, 2004, p. 7).

E, ainda:

[...] é possível entender o sentido ético-estético como o delineamento do humano, como o existir individual e social que leva o homem a internalizar princípios, valores, cultura, juízos (assim como a rompê-los) e a desenvolver sua sensibilidade, racionalidade e capacidade criadora, regendo as relações consigo e com o outro. É a dimensão humana pela qual se pode avistar um sujeito a partir de suas ações, de sua existência, revelada na forma como imprime sua sensibilidade, sua expressão artística e criadora, sua caracterização de belo, bom, cômico, trágico e outros (LARA, 2004, p. 54).

Em síntese, a Tese de Doutorado da professora Lara (2004) tem seus pressupostos de entendimento do que é o homem e como ele apreende o mundo pautados no campo do Multiculturalismo:

Embora criadas a partir de elementos comuns a muitas culturas (e bastante antigas), as técnicas corporais diferenciam-se conforme necessidades originadas em cada sociedade. Ao destacar essas diferenças e particularidades, Mauss evita os riscos de tratar o fato social de forma generalista e unilateral. A normatização própria a cada cultura delimita o ser moral, ético e estético. Nesse sentido, as questões levantadas por Mauss dão um impulso fundamental às reflexões sobre o corpo como construção cultural, embora nascidas apenas no contexto da filosofia contemporânea (LARA, 2004, p. 63-64).

A Tese da professora Rosangela Mello intitulada “A Necessidade Histórica da educação Física na Escola: a emancipação humana como finalidade” foi defendida no Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação na linha de Trabalho e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2009. Teve como objetivo geral analisar a necessidade histórica da Educação Física na escola no atual contexto social de crise do modo de produção capitalista. Para realização desta pesquisa, a autora, analisa a produção científica na área da Educação Física apresentada pelo Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte CONBRACE nos seguintes anos 1999, 2001 e 2003, nos GTTs Escola e Epistemologia. Foi analisada também, a produção teórica do autor de renome, no congresso e na área da Educação Física, Valter Bracht. A Tese tem como pressuposto teórico o Materialismo Histórico de Karl Marx e Friedrich Engels, utilizando também, autores contemporâneos que trabalham sob esta perspectiva. Como conclusão, a autora, traz que:

A predominância das várias vertentes teóricas do pensamento Pós-moderno na área da Educação Física e, por decorrência, de perspectivas teórico-práticas, postas no sentido de conformar a atual lógica social, bem como a acentuação de formulações pautadas na dicotomia corpo e mente, objetividade e subjetividade e teoria e prática; a necessidade de recuperação do pensamento marxiano para aqueles professores da área que se colocam no campo da crítica radical em relação à ordem social vigente; por fim, a necessidade para esses professores atuarem – dentro e fora das instituições educacionais – no sentido de contribuir com um projeto histórico de emancipação da humanidade em relação aos ditames da ordem social do capital.

Em relação as análises das categorias da Tese de Mello (2009), 1. Ontologia e 2. Gnosiologia, segue um rigor teórico sob a luz do materialismo histórico.

Assim, para essa autora, em sua Tese de doutoramento encontramos, sobre a categoria da ontologia do homem, que:

**Trabalho é a categoria fundante do ser social. Ao transformar a natureza para suprir suas necessidades, os homens se constroem enquanto homens.** Isto significa que nesse processo de autoconstrução constroem a sua sociabilidade, a sua forma de existência enquanto gênero humano e sua constante modificação. Ao mesmo tempo, os homens modificam a si mesmos, ou seja, criam novas estruturas internas, constroem sua individualidade (MELLO, 2009, p. 89, negrito nosso).

E, ainda esclarece que:

Em suma, mesmo com o salto ontológico o ser social possui uma ineliminável condição biológica que o faz prescindir inevitavelmente do ser inorgânico e orgânico, ou seja, extraí-los da natureza para se manterem vivos. O ser social precisa estabelecer em qualquer que seja a forma social o intercâmbio com a natureza, e essa relação é mediada pelo trabalho. Embora o trabalho contenha todos os elementos de toda a práxis, ou seja, de ser a sua protoforma, ele só pode ser compreendido na relação com a totalidade social. Ademais, faz do ser social o único capaz de construir incessantemente o novo; o faz capaz de escolher entre alternativas e criar uma nova objetividade a partir de atos teleologicamente postos e, portanto, ontologicamente distintos da materialidade natural (MELLO, 2009, p. 89).

Para demonstrar a gnosiologia do homem, Mello (2009), busca em Leontiev (2004, p. 285-286) a definição de apropriação cultural do homem:

As aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de **apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes**. [...]

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. [...]

Criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É visto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genético a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação do homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana (LEONTIEV apud MELLO, 2009, p. 99).

Em detrimento disto a professora Mello (2009) afirma que:

**Nesse processo de constituição, é fundamental que as descobertas humanas, a sua apreensão da realidade, enfim, o conhecimento produzido seja generalizado para que aconteça a reprodução social.** São os indivíduos na sua cotidianidade que realizam a apreensão do real, mas se suas descobertas não foram generalizadas, se não se tornam de domínio do gênero humano, em nada contribuem, na verdade não existem enquanto objetivação humano-social. É nesse processo que se faz necessária a educação (MELLO, 2009, p. 98, negrito nosso).

Deste modo, afirmamos que o entendimento das categorias da ontologia e gnosiologia do homem encontrados nesta Tese de doutorado aderem ao pensamento na linha do materialismo histórico dialético concebendo o homem como um ser histórico cultural que se apropria da cultura.

Finalizando, colocamos que a Tese da professora Roseli Terezinha Selicani Teixeira não foi encontrada, entramos em contato com essa professora solicitando sua Tese de doutoramento via e-mail, porém não obtivemos retorno. Deste modo, nas categorias de análise desta dissertação, nas tabelas, a Tese dessa professora será representada pelas palavras “não-encontrada”.

Assim, podemos demonstrar, através das análises das categorias uma tabela com os pressupostos sobre o que é o homem e como ele apreende/conhece o mundo dos professores que compõem o NDE do DEF/UEM:

**Tabela 7 – Pressupostos Ontológicos e Gnosiológicos das Teses de Doutorado dos Professores que compõem o NDE do Curso de Licenciatura do DEF/UEM.**

<b>TESE</b>	<b>ONTOLOGIA</b> O que é o homem? Como o homem se fez/faz homem?	<b>GNOSIOLOGIA</b> O que é o conhecimento? O que podemos conhecer? Como se dá o processo do conhecimento?	<b>Referenciais Teóricos</b>	<b>Expressões ou Vocabulário próprio da Concepção</b>
<b>OLIVEIRA (1999)</b>	O homem é um ser interacionista que apresenta suas ações nas relações entre sujeito e objeto.	O conhecimento são as produções historicamente produzidas pela humanidade, e, o processo de conhecimento se dá através de experiências.	- Reiner Hildebrandt; - Paulo Freire; - GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO DA UFSM E UFPe.	- As possibilidades de intervenção social por meio da reflexão dos conteúdos relacionados à Educação Física, são imensas.  - Estes significados são adquiridos em interações sociais;  - o docente necessita olhar com atenção para o cotidiano e para a experiência dos

				<p>participantes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O trabalho em busca de uma competência profissional poderá trazer novo alento à área;</li> <li>- o conhecimento historicamente produzido e o conhecimento vivenciado pelos participantes do processo.</li> </ul>
<b>RINALDI (2005)</b>	<p>O homem é um ser social que se faz homem na forma de socialização e individualização determinada pela comunicação, ou seja, pela linguagem.</p>	<p>O conhecimento são as produções científicas e culturais, históricas e são construídas e apreendidas por meio assimilação e reelaboração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jurgen Habermas</li> <li>- Karl Marx</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os conhecimentos são assimilados e reelaborados.</li> <li>- uma das condições fundamentais da nossa existência cultural: à linguagem.</li> <li>- Palma (2001, p. 15) salienta que esta área do conhecimento, historicamente, tem-se fixado, quase de modo exclusivo, na técnica, no saber-fazer e no saber-ensinar, enquanto que o “aprender a aprender ficou sem espaço”.</li> <li>- os docentes que atuam no ensino superior fizessem uma reflexão crítica sobre a própria prática.</li> </ul>
<b>LARA (2004)</b>	<p>O homem é um ser cultural sendo resultado da interação natureza/cultura “e não apenas produto de Deus”.</p>	<p>O conhecimento pode ser entendido pelo saber erudito, entendido de uma forma mais ampla, ao qual pertence o saber da cultura popular. O processo do conhecimento se dá através da transmissão cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Norbert Elias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- como construção cultural, era portador de um sentido ético-estético resultante das relações histórico-sociais humanas.</li> <li>- o homem é resultado da interação natureza/cultura e não apenas produto de Deus.</li> <li>- é possível entender o sentido ético-estético como o delineamento do humano, como o existir individual e social que leva o homem a internalizar princípios,</li> </ul>

				valores, cultura, juízos.
<b>MELLO (2009)</b>	O homem é um ser social, que, ao transformar a natureza para suprir suas necessidades, através do trabalho (que é a categoria fundante do ser social) os homens se constroem enquanto homens.	O conhecimento são as descobertas humanas e a apreensão da realidade, deste modo, podemos conhecer os conhecimentos historicamente produzidos pelo homem. O processo de conhecimento se dá através da apropriação cultural.	- Karl Marx; - Friedrich Engels; - Alexis Leontiev.	- conhecimento produzido seja generalizado para que aconteça a reprodução social.  - apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes.  - Ao transformar a natureza para suprir suas necessidades, os homens se constroem enquanto homens.  - O ser social precisa estabelecer em qualquer que seja a forma social o intercâmbio com a natureza, e essa relação é mediada pelo trabalho.
<b>TEIXEIRA (Tese não encontrada)</b>	(Tese não encontrada)	(Tese não encontrada)	(Tese não encontrada)	(Tese não encontrada)

### 3.4 CONCLUSÕES GERAIS DAS ANÁLISES DAS CATEGORIAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEL

#### 3.4.1 A Categoria 1. Ontologia Referente as Análises da UEL

Por fins didáticos resolvemos separar as análises das categorias em subitens. Deste modo, verificamos ao longo de nossa pesquisa que o PPP do Curso de Licenciatura em Educação Física do CEFE/Uel (2009) evidencia passar por linhas diferentes no seu entendimento da ontologia do homem, neste sentido, esse documento traz uma visão de homem que se adere em alguns pressupostos das pedagogias do aprender a aprender e aos pressupostos da pedagogia histórico crítica, assim, evidencia um caráter construtivistas e recortes de outras teorias referente ao caráter social do homem, tendo assim, um neoconstrutivismo norteando os fundamentos ontológicos e gnosiológicos deste PPP.

Em sequência das análises das teses de doutorado, temos que, as Teses de Saladini (2006), Pereira (2006) e Palma (2001B) tem seu entendimento ontológico divergente tanto dos pressupostos das Pedagogias do aprender a aprender tanto quanto dos pressupostos da pedagogia histórico crítica.

As Teses de Palma (2001A), Santos (2012) e Gomes (2007) apresentam sua fundamentação teórica sobre a categoria 1. Ontologia sob a luz dos fundamentos ontológicos presentes nas pedagogias do aprender a aprender.

Cesário (2008) e Júnior (2009) apresentam concepções ontológicas do homem pautadas tanto nos fundamentos das pedagogias do aprender a aprender quanto de outras concepções divergentes, buscando aspectos sociais para complementar suas fundamentações pautadas pelo construtivismo, assim, perpassam ao neoconstrutivismo.

Portanto, observa-se que a maioria dos professores que compõem o NDE, do curso em questão, assim como o PPP, tem seus fundamentos ligados aos fundamentos das pedagogias do aprender a aprender em sua concepção ontológica do homem. Deste modo, construímos o seguinte tabela comparativa:

**Tabela 8** – Comparação dos Pressupostos Ontológicos das Teses de Doutorado dos Professores que compõem o NDE do Curso de Licenciatura do CEFE/UEL.

<b>PPP/TESE</b>	<b>CATEGORIA 1. ONTOLOGIA ENCONTRADA NAS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER:</b>  As pedagogias do aprender a aprender tem suas bases ontológicas pautadas em uma concepção biológica, onde suas capacidades inatas condicionam seu desenvolvimento no meio social, através de interações.	<b>CATEGORIA 1. ONTOLOGIA ENCONTRADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA:</b>  Para essa pedagogia o homem é um ser social que tem como categoria ontológica fundante o trabalho, e, através da apropriação histórica e cultural se desenvolve.	<b>CATEGORIA 1. ONTOLOGIA QUE DIFERE DA PEDAGOGIA DO APRENDER A APRENDER E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA</b>
<b>PPP- CEFE/UEL</b>	Através de suas experiências e significações constrói	O homem é um sujeito concreto e histórico	

<b>(2009)</b>	sua humanidade.		
<b>SALADINI (2006)</b>			O homem é um ser sistêmico, aberto ao mundo, aos outros e à transcendência. Neste sentido, se faz homem apreendendo e conhecendo o mundo em que vive.
<b>PEREIRA (2006)</b>			O home é um ser inteiro, considerando: o mundo, o corpo, o espaço, o tempo, a linguagem, a facticidade, a comunicabilidade e a intersubjectividad e, que é capaz de perceber o mundo em que vive.
<b>PALMA (2001A)</b>	O ser humano é um ser ativo que através de sua ação vai construindo suas ações biológicas e mentais. E, o homem se faz homem devido a sua condição de hereditariedade genética em operação com o meio ambiente.		
<b>PIRES (Tese não</b>			

<b>encontrada)</b>			
<b>SANTOS (2012)</b>	O homem é um ser biológico e social dependentes do meio ambiente em que estão inseridos. O sujeito se forma homem através de suas interações sociais.		
<b>PALMA (2001B)</b>			O ser humano é entendido como um ser eminentemente social, considerado como inserido no conjunto das relações que acontecem na sociedade.
<b>CESÁRIO (2008)</b>	através da adaptação.		O homem é um sujeito histórico e social que percebe o mundo em que vive.
<b>GOMES (2007)</b>	O homem é um indivíduo que tem quer ser considerado sob sua totalidades e que se torna humano através de adaptações.		
<b>JÚNIOR (2009)</b>	que se faz homem através de sua ação pensada e refletida e através de adaptações ao meio.		O ser humano é um ser em busca de sua transcendência,

### 3.4.2 A Categoria 2. Gnosiologia Referente as Análises da UEL

Sobre a categoria 2. Gnosiologia encontramos que no PPP CEFE/UEL (2009) e nas Teses de Doutorado de Saladini (2006), Pereira (2006), Palma (2001A), Palma (2001B), Cesário (2008) e Júnior (2009) os fundamentos gnosiológicos estão pautados sob a mesma perspectiva dos fundamentos das pedagogias do aprender a aprender. Entretanto, apenas Gomes (2007) e Santos (2012) tem seus fundamentos da categoria 2. Gnosiologia sobre a perspectiva dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

**Tabela 9** – Comparação dos Pressupostos Gnosiológicos das Teses de Doutorado dos Professores que compõem o NDE do Curso de Licenciatura do CEFE/UEL.

PPP/TESE	CATEGORIA 1.GNOSIOLOGIA ENCONTRADA NAS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER: Para essas pedagogias o conhecimento é construído e o homem aprende e conhece o mundo sob adaptação e assimilação do meio, em relação ao ensino/aprendizagem o que se encontra é a valorização da experiência e do cotidiano do aluno.	CATEGORIA 1.GNOSIOLOGIA ENCONTRADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: O conhecimento, para essa pedagogia, perpassa pelos saberes sistematizados ao longo da história pelos homens, e o processo de ensino e aprendizagem é realizado através da transmissão do conhecimento através da mediação.	CATEGORIA 1.GNOSIOLOGIA QUE DIFERE DA PEDAGOGIA DO APRENDER A APRENDER E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA
PPP-CEFE/UEL (2009)	O conhecimento é uma construção social, podemos conhecer as correlações entre as ciências da natureza e humanas. O processo de conhecimento se dá através de experiências, ou seja, podemos conhecer o que podemos experimentar.		
SALADINI (2006)	O processo do conhecimento se dá através da construção deste, em um processo de assimilação e acomodação.		
PEREIRA (2006)	O conhecimento é inacabado e o homem não pode conhecer a realidade dos fenômenos como um todo. O processo do		

	conhecimento se dá através da adaptação e readaptação, promovidos pelo processo da experiência.		
<b>PALMA (2001A)</b>	O conhecimento, em sua essência, não é retirado do sujeito nem dos objetos, mas é construídos internamente pelo sujeito. Os seres humanos podem conhecer através da interação entre sujeito e meio, e, esse processo de conhecimento se dá através da assimilação e acomodação.		
<b>PIRES (Tese não encontrada)</b>			
<b>SANTOS (2012)</b>		O conhecimento são produções culturais históricas construídas pelo homem. E o processo de conhecimento se dá através da apropriação/ incorporação cultural.	
<b>PALMA (2001B)</b>	O conhecimento são construções produzidas socialmente em interações entre conjunto de saberes. O processo de conhecimento se dá através de desequilíbrio e equilíbrio.		
<b>CESÁRIO (2008)</b>	O conhecimento são construções do homem, podendo este conhecer o que experiência através da interação entre meio ambiente e indivíduo.		
<b>GOMES (2007)</b>		O conhecimento, este, pode ser entendido por áreas de conhecimentos, produzidas pelo homem, tanto da parte humana como técnica e o processo de conhecimento se dá através da assimilação.	
<b>JÚNIOR (2009)</b>	O conhecimento são construções culturais, e o processo de conhecimento se dá através da assimilação do mundo exterior pelos processos biológicos interiores do ser humana.		

### 3.4.3 Referenciais Teóricos e Expressões ou Vocabulário Próprio das Concepções Encontrados no PPP CEFE/UEL (2009) e das Teses de Doutorado dos Professores que Compõem o NDE do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEL

Neste subitem trabalhamos especificamente com as pedagogias do aprender a aprender, assim, tanto o PPP quanto todas as Teses de Doutorado da UEL, delimitadas para este trabalho, apresentam expressões ou vocabulários que expressam paradigmas ou fundamentos principais do neoconstrutivismo, da teoria do professor reflexivo e formação de competências. Como podemos ver nas Tabelas 4 e 6 encontradas nas páginas respectivamente 90 e 122 desta dissertação.

Em relação ao referencial teórico encontrado, temos que, Saladini (2006), Pereira (2006), Palma (2001a), Palma (2001b), Cesário (2008) e Júnior (2009) tem como um dos principais referenciais, que fundamentam suas Teses de doutorado, o psicólogo Jean Piaget defensor e formulador do construtivismo. Passamos agora as análises da UEM.

## 3.5 CONCLUSÕES GERAIS DAS ANÁLISES DAS CATEGORIAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEM

### 3.5.1 A Categoria 1. Ontologia Referente as Análises da UEM

As categorias analisadas nessa dissertação demonstraram grande diferença de uma universidade para outra. No caso da UEM, o PPP do Curso de Licenciatura em Educação Física do DEF (2005) não apresentou uma definição clara sobre a categoria da 1. Ontologia, colocando em evidência apenas o processo de formação humana como sendo apreensão do mundo em que vive.

Nas Teses de doutoramento analisadas, temos que, apenas Oliveira (1999) apresenta essa categoria concordando com o pressuposto ontológico das pedagogias do aprender a aprender. Rinaldi (2005) perpassa seu entendimento de homem baseado em pressupostos que se identificam com pressupostos da pedagogia histórico crítica e atribuí o processo de formação humana a linguagem, neste sentido, difere da pedagogia histórico crítica que entende o trabalho como a categoria fundante do ser social. A Tese de Lara (2004) tem seus pressupostos

distintos das categorias em análise nessa dissertação e Mello (2009) compartilha dos pressupostos ontológicos da pedagogia histórico-crítica. Assim podemos ver na tabela abaixo:

**Tabela 10** – Comparação dos Pressupostos Ontológicos das Teses de Doutorado dos Professores que compõem o NDE do Curso de Licenciatura do DEF/UEM.

PPP/TESE	CATEGORIA 1. ONTOLOGIA ENCONTRADA NAS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER: As pedagogias do aprender a aprender tem suas bases ontológicas pautadas em uma concepção biológica, onde suas capacidades inatas condicionam seu desenvolvimento no meio social, através de interações.	CATEGORIA 1. ONTOLOGIA ENCONTRADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: Para essa pedagogia o homem é um ser social que tem como categoria ontológica fundante o trabalho, e, através da apropriação histórica e cultural se desenvolve.	CATEGORIA 1. ONTOLOGIA QUE DIFERE DA PEDAGOGIA DO APRENDER A APRENDER E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA
PPP-DEFE/UEM (2005)		O homem se faz homem pela apreensão do mundo em que vive.	Não apontado pelo documento uma definição clara do que é o homem.
OLIVEIRA (1999)	O homem é um ser interacionista que apresentam suas ações nas relações entre sujeito e objeto.		
RINALDI (2005)		O homem é um ser social	Se faz homem na forma de socialização e individualização determinada pela comunicação, ou seja, pela linguagem.
LARA (2004)			O homem é um ser cultural sendo resultado da interação natureza/cultura “e não apenas produto de Deus”.
MELLO (2009)		O homem é um ser social, que, ao transformar a natureza para suprir suas necessidades, através do trabalho (que é a categoria fundante do ser social) os homens se constroem enquanto homens.	

### 3.5.2 A Categoria 2. Gnosiologia Referente as Análises da UEM

Na categoria 2. Gnosiologia o PPP do DEF/UEM (2005) apresenta pressupostos compatíveis com os fundamentos da pedagogia histórico crítica,

porém, ressalta que o que vai prevalecer, em relação aos pressupostos gnosiológicos, é o entendimento de cada docente.

Oliveira (1999) se pauta tanto nos pressupostos das pedagogias do aprender a aprender, como nos pressupostos da pedagogia histórico crítica, ou seja, entende essa categoria sob a lógica construtivista mas busca trazer subsídios sociais, fato característico das concepções educacionais neoconstrutivistas. Rinaldi (2005) também se aproxima dos pressupostos gnosiológicos da pedagogia histórico crítica. Lara (2004) perpassa seu entendimento sobre o conhecimento compatível com a pedagogia histórico crítica trazendo concepções de outras linhas que não estão sendo apresentadas nesta dissertação. E, por fim, Mello (2009) elenca seu entendimento da categoria 2.Gnosiologica semelhante ao entendimento apresentado pela pedagogia histórico crítica. Assim apresentamos o seguinte quadro:

**Tabela 11** – Comparação dos Pressupostos Gnosiológicos das Teses de Doutorado dos Professores que compõem o NDE do Curso de Licenciatura do DEF/UEM.

PPP/TESE	CATEGORIA 1.GNOSIOLOGIA ENCONTRADA NAS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER: Para essas pedagogias o conhecimento é construído e o homem aprende e conhece o mundo sob adaptação e assimilação do meio, em relação ao ensino/aprendizagem o que se encontra é a valorização da experiência e do cotidiano do aluno.	CATEGORIA 1.GNOSIOLOGIA ENCONTRADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: O conhecimento, para essa pedagogia, perpassa pelos saberes sistematizados ao longo da história pelos homens, e o processo de ensino e aprendizagem é realizado através da transmissão do conhecimento através da mediação.	CATEGORIA 1.GNOSIOLOGIA QUE DIFERE DA PEDAGOGIA DO APRENDER A APRENDER E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA
PPP-DEFE/UEM (2005)		O conhecimento são os saberes construídos historicamente pela humanidade, e, o processo de conhecimento se dá através da transmissão dos conhecimentos. Estabelece a liberdade de distintas concepções de acordo com a formação do docente.	
OLIVEIRA (1999)	e, o processo de conhecimento se dá através de experiências.	O conhecimento são as produções historicamente produzidas pela humanidade,	
RINALDI (2005)		O conhecimento são as produções científicas e culturais, históricas e são construídas e apreendidas por meio da assimilação	e reelaboração.
LARA (2004)		O processo do conhecimento se dá através da transmissão cultural.	O conhecimento pode ser entendido pelo saber

			erudito, entendido de uma forma mais ampla, ao qual pertence o saber da cultura popular.
<b>MELLO (2009)</b>		O conhecimento são as descobertas humanas e a apreensão da realidade, deste modo, podemos conhecer os conhecimentos historicamente produzidos pelo homem. O processo de conhecimento se dá através da apropriação cultural.	

### 3.5.3 Referenciais Teóricos e Expressões ou Vocabulário Próprio das Concepções Encontrados no PPP DEF/UEM (2005) e das Teses de Doutorado dos Professores que Compõem o NDE do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEM

Como na análise deste subitem referente ao PPP e as Teses selecionadas da UEL, vamos focar, no caso da UEM, nos referenciais e expressões compatíveis as pedagogias do aprender a aprender.

Neste sentido o PPP DEF/UEM (2005) apresenta referenciais que são, como vimos no capítulo 2 deste trabalho, referencias, no âmbito do Brasil, da disseminação na educação da Teoria do professor reflexivo bem como os próprios pilares do aprender a aprender, assim podemos observar nas tabelas 5 e 7 nas suas respectivas páginas 100 e 140 desta dissertação.

Nas Teses de doutorado os referenciais teóricos principais adotados pelos autores não estão sobre o referencial das pedagogias do aprender a aprender. Porém, encontramos nas Teses de Oliveira (1999) e Rinaldi (2005) frases e vocabulários de tendências educacionais do âmbito das pedagogias do aprender a aprender.

## 3.6 CONCLUSÕES DAS ANÁLISES

Entendo que para caracterizar o pensamento de um autor é necessário uma leitura e, análise, de toda a sua produção teórica, porém, neste trabalho nos reduzimos, pelo período curto e um numero relativamente alto de professores analisados, a investigação dos pressupostos ontológicos e gnosiológicos materializados nas Teses de doutorado, em vista que, estas, são a materialização de quatro anos de estudo de cada professor investigado.

De acordo com os dados obtidos, por esse estudo, podemos concluir que no Centro de Educação Física e Esportes da UEL, mais específico no Curso de Licenciatura em Educação Física dessa Universidade, encontramos um currículo aderente as Pedagogias do Aprender a aprender, uma vez que, no seu PPP, estão presentes os pressupostos ontológicos e gnosiológicos compatíveis com os pressupostos dessas pedagogias. Isto também ocorre com as Teses de Doutorado do NDE deste curso. Na categoria da 1. Ontologia aparecem referencias, na concepção de homem, como um ser social atrelados a visões construtivistas, caracterizando, assim, a roupagem neoconstrutivista educacional. Na categoria da 2. Gnosiologia a visão do processo de conhecimento como adaptação ao meio, visão interacionista de caráter construtivista, em que sobressai o caráter biológico sobre o social, ainda é determinante nas concepções dos professores, como demonstraram em suas Teses.

Assim, na categoria da Gnosiologia a maioria dos Professores entende o desenvolvimento cognitivo do homem pautado pelo pensamento Construtivista de Piaget. Neste cenário, detectado por nosso estudo, podemos afirmar que o Curso de Licenciatura em Educação Física do CEF/UEL tende a caminhar rumo às pedagogias do aprender a aprender uma vez que se abastecem pelo pensamento construtivista em relação a gnosiologia e divergem em relação a ontologia. Neste curso, a visão crítica, se refere a superação a visão tradicional pedagógica. O avanço a superação do modo de produção capitalista, pautada em pressupostos do materialismo histórico dialético, não está presente no pensamento concretizado nas Teses de Doutorado dos Professores do NDE e do PPP que compõe este currículo.

Outro fator importante a ser considerado são as expressões e o vocabulário que foram encontrados no PPP e nas Teses. Percebemos que todos os documentos analisados faziam referência a alguma tendência das pedagogias do aprender a aprender principalmente aos pilares educacionais dessa concepção, a teoria do professor reflexivo e a formação de competências. Está claro que para o Curso de Licenciatura em Educação Física da UEL tende a formação dos futuros professores aos caminhos das Pedagogias do aprender a aprender.

Em relação as análises do PPP do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM identificamos um forte embate teórico entre os professores que compõem esse curso, uma vez que, não estão explícitos os pressupostos tanto

ontológicos como gnosiológicos do homem no PPP do curso, cabendo a cada docente, em suas respectivas disciplinas, transmitir os ideais de suas concepções de ontologia e gnosiologia como norteamento para esses fundamentos.

E, nas análises do pensamento concretizado nas Teses de doutorado dos Professores da UEM, selecionados por serem líderes de grupos de pesquisa, que trabalham na linha da educação e formação de professores, encontramos distintas concepções de homem, que se encaixam nas pedagogias do aprender a aprender, na Pedagogia histórico crítica ou concepções distintas das que demos ênfase nessa dissertação. Isso ocorre também na categoria gnosiológica.

Porém, encontramos o referencial teórico e expressões compatíveis com as Pedagogias do aprender a aprender no PPP – DEF/UEM (2005), direcionando a formação dos futuros professores a essas tendências. Também encontramos expressões, dessa concepção pedagógica, em duas das quatro teses analisadas deste curso.

Devido a essas circunstâncias relatadas em nosso trabalho podemos entender que, no Curso de Educação Física da UEM, as Pedagogias do aprender a aprender estão presente sim, entretanto, não aparecem como norteamento hegemônico. Aparecem alocadas a outras concepções. Este fato nos leva a considerar que na UEM, no curso analisado, a uma correlação de forças na disputa da hegemonia do PPP. Deste modo, concluímos que há uma aderência às pedagogias do aprender a aprender neste curso, porém, já existem professores que estudam no caminho da superação desse paradigma educacional.

Assim, entendemos que as pedagogias do “aprender a aprender” - que se caracterizam pela concepção biologicista da ontologia do homem e pela concepção adaptacionista de desenvolvimento humano, que através de um discurso pós-moderno pretende readequar o homem as novas exigências do modo de produção capitalista regidos pelos preceitos neoliberais direcionando a formação do homem para o atual mercado de trabalho - estão presentes nos currículos de formação de professores em Educação Física na UEL e UEM sim, mesmo que estejam sob a máscara da crítica a pedagogia tradicional e a racionalidade técnica. Pois, estão presentes no PPP desses cursos e no pensamento concretizado sob Teses de doutorado da maioria dos professores que foram analisados nessa dissertação e que participam ativamente na elaboração do PPP e na formação acadêmica dos futuros docentes da área.

As consequências da adesão as pedagogias do aprender a aprender são a adequação do futuro professor de educação física as exigências do mercado do modo de produção capitalista; o esvaziamento da transmissão cultural dos conteúdos da Educação Física, devido a formação sob a pedagogia burguesa; a conformação da atual sociedade justificadas sobre perspectivas biológicas de desenvolvimento e o caminho reverso na construção de uma sociedade na perspectiva da emancipação humana.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Sendo assim, em lugar de uma escola onde “professores fingem que ensinam” para “alunos que fingem que aprendem”, centrada na forma e não no conteúdo, é preciso propiciar a todos os homens o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos, dentro de uma perspectiva de transformação social (LOMBARDI, 2008, p. 33, itálico nosso).*

Sabemos que, a superestrutura de uma sociedade que são religião, política, educação, arte, etc. se emergem do modo de produção, que se designa por estrutura, ao qual estão atreladas. Por isso,

[...] a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, pela forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implícitas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as idéias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social. (LOMBARDI, 2009, p. 8).

E, em decorrência da reestruturação do modo de produção capitalista, através de uma organização estrutural neoliberal, ao qual, emerge um movimento pós-moderno no pensamento humano, temos mudanças em todas as áreas, inclusive na área educacional.

Deste modo são consolidadas, no cenário brasileiro, políticas educacionais pautadas em um Neoconstrutivismo, tais como, a Teoria do Professor Reflexivo, a Pedagogia das Competências e o Neoconstrutivismo. Todas, aderindo ao lema “aprender a aprender” proposto como núcleo educacional, pelo banco mundial através do relatório Jacques Delors e disseminado no país por meio de políticas públicas de educação. Visam, readequar o homem a atual sociedade, por meio de uma educação promotora de valores condicionados aos valores necessários para o atual modo de produção.

A educação, promovida pelo Estado, é um órgão controlador do sistema, porém, sabemos que o movimento da história é dialético e repleto de contradições. Vemos, portanto, uma oportunidade, na educação, de promover um

trabalho voltado para os interesses da classe trabalhadora. Pois, o conhecimento historicamente produzido pela humanidade deve ter livre acesso, principalmente a classe que produz a riqueza humana.

É, por via deste entendimento, que, teóricos como: Saviani (2008a, 2008b, 2010), Gasparin (2011), Duarte (2008, 2006), Facci (2004), Eidt (2009), Rossler (2006), etc. dentre outros, se esforçam para denunciar as reais intenções de políticas educacionais que colaboram com o atual projeto social de organização do modo de produção, projeto esse que muitas vezes estão contemplados em cursos de Educação Física, que são desenvolvidos seguindo a lógica neoliberal. Esses autores marxistas mencionados acima trabalham com a base educacional em geral, dando subsídios teóricos para análise e a crítica das tendências pedagógicas presentes nas demais áreas educacionais, tal como a Educação Física.

A Educação Física, que, por sua vez, tem como parte de seus conhecimentos grandes manifestações da cultura humana, como os jogos e brincadeiras, os esportes, as ginásticas, as lutas e as danças, são, como vemos, manifestações dotadas de conhecimento e, também, forte índole política, podendo ser instrumento do capital, exercendo excelentes mediações de alienação da massa.

Diante dessas preocupações é que a crítica às concepções educacionais que defendem o interesse da classe burguesa, nessa área, se faz de suma importância. As tendências Pedagógicas aderentes ao lema do Aprender a aprender por terem fundamentos mais biológicos do que sociais acabam por promover a exclusão de indivíduos em detrimento as suas capacidades físicas, além de reforçar os valores hegemônicos, neoliberais.

Concordamos com Lombardi (2009) quando este afirma que são produzidos historicamente vários ecletismos que “a rigor, são fusões ou articulações as mais diversas entre concepções e autores diferenciados” (p. 90). Neste sentido, este ecletismo caracterizado pela “justaposição de teses e argumentos oriundos de doutrinas filosóficas diversas, formando uma visão de mundo pluralista e multifacetada” (Idem, p. 90). De acordo com o autor:

É, assim, eclética toda e qualquer teoria, prática ou disposição intelectual que se caracteriza pela escolha do que parece melhor entre várias doutrinas, métodos ou estilos. Mas então toda produção filosófica e científica (e penso particularmente da produção no âmbito da história educacional) ou se encaixam nas matrizes clássicas ou constituem ecletismo? No que diz respeito às matrizes metodológicas e teóricas fundamentais ao pensar ou ao fazer científico, a afirmação é correta, mas ela não esgota a crescente e abundante produção acadêmica, estimulada pela burocratização e profissionalização da pesquisa, fenômeno que vem acontecendo, de modo particular, com a instituição universitária brasileira desde o final da década de 1960 (LOMBARDI, 2009, p. 90-91).

Também estamos de acordo com o entendimento desse autor quando coloca que em toda construção ideológica desenvolve-se a partir de concepções de mundo, de homem, de história, de política, etc. – isto é, ela é impregnada e constituída pelo conjunto de *princípios* ontológicos, gnosiológicos e também, axiológicos” (Ibidem, p. 92). E, em decorrência disto o autor afirma a seguinte colocação

Com isso estou a afirmar que as posições assumidas pela ou na comunidade científica, além de estar direta ou indiretamente fundadas em métodos e teorias, mesmo quando não desejam explicitar as balizar metodológicas e teóricas que articulam o pensamento, ou que promovem o esvaziamento da discussão teórico-metodológica, também estão a cumprir um papel político. Além de todos os pesquisadores, de uma forma ou outra, partilham as disputas de sua sociedade e do seu tempo, também trazem para o interior do próprio fazer científico, e para aquilo que denominamos de “comunidade científica”, a disputa política, a luta por hegemonia. Por dever de ofício temos que convir que a comunidade científica é, também ela, uma comunidade social e, como tal, também vivencia os embates e as disputas políticas pelo controle, real ou suposto, de poder político (LOMBARDI, 2009, p. 92).

Por isso, é de fundamental importância diagnosticar como as tendências pedagógicas burguesas estão presentes na área da Educação Física, pois, da mesma forma que existe uma sedução e alienação na educação em geral, esses aparecem com a mesma força nas áreas específicas, e a Educação Física, não se isenta disto, pelo contrário, na maior parte das análises encontradas neste trabalho vemos a inserção de subsídios teóricos próprios das áreas burguesas da educação destinada à adequação da classe trabalhadora ao mercado.

Um fator de grande importância, a ressaltar, é que as pedagogias burguesas acabam por inferiorizar a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, assim, acabam reproduzindo a desvalorização dos conteúdos, por isso, há uma grande necessidade de pensarmos em uma educação

que prime pelo desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos, como a Pedagogia Histórico Crítica. Outro fator importante a ser destacado é a desvalorização do professor no processo de ensino, assim, as pedagogias com base em um construtivismo ou neoconstrutivismo tendem a colocar o papel do professor como simples facilitador no processo de ensino e aprendizagem, já vimos, nessa dissertação, que o professor é um sujeito ativo no processo de mediação do ensino para com os alunos, contribuindo assim para proporcionar um salto qualitativo no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Da Pragmática da Especialização Fragmentada À Pragmática da Liofilização Flexibilizada: As formas da educação no modo de produção capitalista. **GERMINAL: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33. jun. 2009.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, 2001, p. 251-283, 2001.

ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2005.

AVILA, A. B. **A pós-graduação em educação física e as tendências na produção de conhecimento: o debate entre realismo e anti-realismo**. 2008. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

BATISTA, E. **Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Cultura. **Parecer 009/2001 (CNE/CP)**.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). **Parecer numero 4**, 17 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Comissão nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). **Resolução número 1**, 17 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. LDBEN. **Artigo número 61**, 1996.

\_\_\_\_\_. CEP. **Artigo 11 e 12**. Resolução 115/ 2000.

BUTLER, E. **As contribuições de Hayek às idéias políticas e econômicas de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, 2006.

CESÁRIO, M. **Formação de professores de educação física da Universidade Estadual de Londrina: Tradução do projeto curricular pelos professores**. São Carlos, 2008.

CHAKUR, C. R. S. L. Profissionalização docente: uma leitura Piagetiana de sua construção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, p. 635-664, set./dez. 1995.

COLETIVO DE AUTORES: SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, C. Construtivismo e educação escolar: nem sempre falamos da mesma coisa e nem sempre o fazemos da mesma perspectiva epistemológica. In: RODRIGO, M. J.; ARNANY, J. (Org.) **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança – A construção do conhecimento escolar 1**. São Paulo: Ática, 1998<sup>a</sup>. p. 135-168.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DUARTE, N. **A Individualidade Para-si: Contribuição a uma Teoria Histórico-social da Formação do Indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais da teoria vigotskiana. 2. ed. e ampl. Campinas: Autores Associados 2001.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais da teoria vigotskiana. 2. ed. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. (Org.). **Sobre o Construtivismo**: contribuição a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Crítica ao Fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

EIDT, N. M. **A Educação Escolar e a Relação entre o Desenvolvimento do Pensamento e a Apropriação da Cultura: A Psicologia de A. N. Leontiev como Referência Nuclear de análise**. Araraquara, 2009.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

FERNANDES, F. **Marx e Engels**: história. São Paulo: Ática, 1989.

FOULIN, J. N.; MOUCHON, S. **Psicologia da Educação**. Porto alegre: Artmed, 2000.

FRIGOTTO, G. **A ESCOLA S. A. formação e a profissionalização do educador: novos desafios.** Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2006.

GOMES, R. Capítulo 4: Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: Deslandes, S. F. **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 79-108.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação.** Campinas: Praxis, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 1996.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia Histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2011.

GOMES, N. M. **Análise da disciplina de educação física nas instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná.** Campinas, 2007.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

JAPIASSÚ, H. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2008.

JÚNIOR, O. M. **A Formação da noção da força corporal na criança: contribuições para a educação física.** Marília, 2009.

KREBS, R. J. **Desenvolvimento Humano: teorias em estudos.** Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

LARA, L. M. **O Sentido ético-estético do corpo na cultura popular.** Campinas, 2004.

LEONTIEV. A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre Educação e Ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associadas: Histedbr, 2008.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTINS JUNIOR, J. Avaliação do ensino do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. **Anais**, 2. ed. Maringá, 1986, p. 52-84.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boi tempo, 2007, 2009.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. **Contribuição à Crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política: livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. 3. ed. São Paulo: Nova Cultura. 1988.

\_\_\_\_\_. **Filosofia, ideologia e ciência social**. Ensaio de negação e afirmação. São Paulo: Ensaio, 1993.

MELO, A. S. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América-Latina e Venezuela. Maceió: PPGE/EDU/EDUFAL, 2004.

MELLO, R. A. **A Necessidade histórica da educação física na escola**: a emancipação humana como finalidade. Florianópolis, 2009.

NETTO, J. P. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. A. B.; LIMA, S. M. T.; PIROLO, A. L.; TEIXEIRA, C. A. Avaliação da formação recebida pelos profissionais graduados no curso de Educação Física da UEM. In: VIII SEMANA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, Maringá. **Anais...** Maringá, 1990, p. 30.

OLIVEIRA, A. A. B. **Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá**. 1998. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação Física no Ensino Médio – Período Noturno**: um estudo participante. Campinas, 1999.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**, São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PALMA, A. P. T. V. **Á educação física e o construtivismo**: a busca de um caminho na formação continuada de professores. Campinas, 2001a.

PALMA, J. A. V. **A Formação continuada do professor de educação física**: possibilitando práticas reflexivas. Campinas, 2001b.

PEREIRA, A. M. **Motricidade humana**: a complexidade e a práxis educativa. Covilhão, Portugal, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. D. **As Competências para Ensinar no Século XXI**. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento por Jean Piaget e Pierro Greco**. Rio de Janeiro: Feitas Bastos, 1974.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIMENTA, S. G. Prefácio. In: CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores; identidades e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, **Curso de Licenciatura em Educação Física da UEL**, 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, **Curso de Licenciatura em Educação Física da UEM**, 2005.

RIBEIRO, D. M. D. B. **A Epistemologia da prática reflexiva na formação inicial do professor de educação física**. Maringá: [s. n.], 2003.

RINALDI, I. P. B. **A Ginástica como área de conhecimento na formação profissional em educação física**: encaminhamentos para uma reestruturação curricular. Campinas, 2005.

ROSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SALADINI, A. C. **A Educação Física e a tomada de consciência da ação motora da criança**. Marília, 2006.

SANTOS, G. F. L. **O processo de civilização do jogo**. Campinas, 2012.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associado, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. ver. e ampl. Campinas: Autores Associado, 2010.

\_\_\_\_\_. A filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 151-161.

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

SILVA, R. V. S. **Mestrados em Educação Física no Brasil**: pesquisando suas pesquisas. 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 1990.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação física**: determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.

TAFFAREL, C. N. Z. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.). **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. 1. ed. Ijuí: Sedigraf, 1997, v. 1, p. 25-61.

\_\_\_\_\_. Perspectivas pedagógicas em educação física. In: GUEDES, O. C. **Atividade física**: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Ideia, 1997.

TULESKI, S. C. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Machado Libros, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**ANEXO**

## ANEXO A

### Parecer CONAES

#### **Parecer CONAES Nº 4 de 17 de junho de 2010, sobre o Núcleo Docente Estruturante - NDE**

O Núcleo Docente Estruturante - NDE foi um conceito criado pela Portaria Nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação. Neste instrumento legal, em seus artigos 2º, inciso IV, referente à autorização de cursos de Medicina, e 3º, inciso II, referente à autorização de cursos de Direito, o NDE é caracterizado por ser "responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso - PPC, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores: a) com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*; b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e c) com experiência docente."

Do ponto de vista da avaliação, objeto desta CONAES, trata-se de um conceito que realmente poderá contribuir não só para a melhora do processo de concepção e implementação do projeto pedagógico de um curso de graduação, mas também no desenvolvimento permanente dele, com vista a sua consolidação.

A idéia surge da constatação de que um bom curso de graduação tem alguns membros do seu corpo docente que ajudam a construir a identidade do mesmo. Não se trata de personificar um curso, mas de reconhecer que educação se faz com pessoas e que há, em todo grupo social, um processo de liderança que está além dos cargos instituídos. Se a identidade de um curso depende dessas pessoas que são referências, tanto para os alunos como para a comunidade acadêmica em geral, é justo que se entenda e se incentive o reconhecimento delas, institucionalmente, para qualificar a concepção, a consolidação e, inclusive, a constante atualização de um projeto pedagógico de curso. Com isso se pode evitar que os PPCs sejam uma peça meramente documental.

Entende-se, então, que todo curso que tem qualidade possui (ainda que informalmente) um grupo de professores que, poder-se-ia dizer, é a alma do curso. Em outras palavras, trata-se de um núcleo docente estruturante.

É importante ainda observar que, dentro da tradição bastante burocratizante das instituições de ensino no Brasil, recomendar-se ou, mais ainda, exigir-se a existência de um NDE, tenderia a induzir a definição deste como um órgão deliberativo, o que pode significar a perda da eficácia de suas funções.

O NDE deve ser considerado não como exigência ou requisito legal, mais como elemento diferenciador da qualidade do curso, no que diz respeito à interseção entre as dimensões do corpo docente e Projeto Pedagógico do curso do Curso.

Já há, na quase totalidade dos cursos superiores, um órgão colegiado que se ocupa das questões do curso, inclusive do PPC, coordenado pelo Coordenador do Curso.

É o que se convencionou chamar de Colegiado de Curso, ainda que receba nomes diversos em diferentes instituições. No entanto, o Colegiado de Curso tende a ter um papel administrativo muito forte, resolvendo questões que vão desde a definição das necessidades de professores para atenderem disciplinas até a simples emissão de atestados, passando pela administração ou acompanhamento do processo de matrícula. Tais funções são necessárias, mas, sem dúvida, normalmente se sobrepõem à necessária reflexão sobre a qualidade acadêmica do curso.

Sendo assim, ainda que muitas vezes o coordenador do curso seja um professor que ajuda a dar identidade ao curso, outras tantas vezes o coordenador é um professor que exerce a importante função de fazer os fluxos não serem interrompidos, ainda que não seja um dos líderes acadêmicos no sentido colocado acima. E nisso não há demérito algum.

Este raciocínio nos leva a entender que o trabalho do colegiado de curso (assim como da sua coordenação) não pode ser confundido com o papel de um núcleo docente estruturante. Ambos podem ser exercidos pelas mesmas pessoas, mas normalmente não o são, e isso até enriquece o processo.

Assim, esta CONAES, entende que o NDE é um bom indicador da qualidade de um curso de graduação e um elemento de diferenciação quanto ao comprometimento da instituição com o bom padrão acadêmico.

Constitui-se num grupo permanente de professores, com atribuições de formulação de acompanhamento do curso. Para isso é necessário que o núcleo seja atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso, que esteja formalmente indicado pela instituição. Deve ser constituído por pelo menos 5 (cinco) professores pertencentes ao corpo docente do curso, com liderança acadêmica e presença efetiva no seu desenvolvimento, percebidas na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição.

Como regra geral, não é necessário que se constitua em um percentual do corpo docente, pois poderia, em alguns casos, dar-lhe um tamanho desmesurado, que inviabilizaria suas ações e, em outros, ficar resumido a um ou dois professores.

Entre as atribuições do NDE, destacam-se as de contribuir para a consolidação do perfil profissional pretendido do egresso do Curso; zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso, além de zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.

## ANEXO B

### Resolução CONAES

#### RESOLUÇÃO Nº 01 de 17 de junho de 2010.

*Normatiza o Núcleo Docente Estruturante  
e dá outras providências*

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), no uso das atribuições que lhe confere o inciso I do art. 6.º da Lei Nº. 10.861 de 14 de abril de 2004, e o disposto no Parecer CONAES Nº. 04, de 17 de junho de 2010, resolve:

Art. 1º. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

Parágrafo único. O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso.

Art. 2º. São atribuições do Núcleo Docente Estruturante, entre outras:

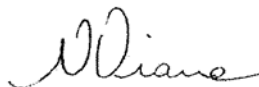
- I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
- IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

Art. 3º. As Instituições de Educação Superior, por meio dos seus colegiados superiores, devem definir as atribuições e os critérios de constituição do NDE, atendidos, no mínimo, os seguintes:

- I - ser constituído por um mínimo de 5 professores pertencentes ao corpo docente do curso;
- II - ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*;
- III - ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral;
- IV - assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso.

Art. 4º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de junho de 2010.



**Nadja Maria Valverde Viana**  
Presidente

Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

**ANEXO C****NDE do Curso de Licenciatura do CEFE/UEL**

Conforme termo de solicitação feito por Nataly de Carvalho Fugi, aluna do Programa de Pós Graduação Associado em Educação Física UEL/UEM e resolução nº01 de 17 de junho de 2010, que normatiza o Núcleo Docente Estruturante, encaminhamos os nomes dos professores que compõem este núcleo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina.

Dr<sup>a</sup>.ANA MARIA PEREIRA

Dr<sup>a</sup>.ANA CLAUDIA SALADINI

Dr<sup>a</sup>.ÂNGELA PEREIRA T. V. PALMA

Dr<sup>o</sup>.ANTONIO GERALDO M.G. PIRES

Dra. GISELE FRANCO LIMA SANTOS


Dr<sup>o</sup>.JOSE AUGUSTO V. PALMA

Dr<sup>a</sup>.MARILENE CESÁRIO

Dr<sup>o</sup>.NILTON MUNHOZ GOMES

Dr<sup>o</sup>.ORLANDO MENDES FOGAÇA JUNIOR

Atenciosamente

  
Ana Cláudia Saladini  
(Coord. Colegiado)  
09/04/2012

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Cláudia Saladini**  
Coord. do Colegiado do Curso de Ed.  
Física - Licenciatura - UEL/CEFE

Recebido em: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO D

## PPP do Curso de Licenciatura do CEFE/UEL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PRÉ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE  
COLEGIADO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

OF. CEFE/ COL EDF LIC Nº. 022/09 Londrina, 01 de outubro de 2009.

**Senhora Pró-Reitora:**

Encaminhamos as correções sugeridas pela PROGRAD referente ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física conforme solicitado. Informamos ainda que em segue em anexo uma cópia do documento referido com todas as alterações.

Atenciosamente,  
*Ana Maria Pereira*  
Profª. Drª. Ana Maria Pereira  
Coordenadora do Colegiado de Curso de  
Licenciatura em Educação Física

Visto: *[Assinatura]*  
Prof. Dr. Dartagnan Pinto Guedes  
Diretor do CEFE

À  
Profª. Dra. Silvana Drumond Monteiro  
Pró-Reitora de Graduação Em Exercício  
PROGRAD  
Nesta Universidade.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Item

n.º 01a

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

HABILITAÇÃO: LICENCIATURA

Nº VAGAS: 60 (sessenta)

TURNO DE OFERTA:  Matutino  Vespertino  Noturno  Integral

COMPONENTES DA COMISSÃO

José Augusto Victória Palma (EMH)- Coordenador

Marilene Cesário (EMH)- Vice-Coordenadora

Ângela Pereira Teixeira Victória Palma (EMH)

Ana Claudia Saladini (EMH)

Ana Maria Pereira (EMH)

Elza Margarida de Mendonça Peixoto (EMH)

Rafael Assad Aranda - Representante estudantil

Aprovado no Colegiado em: 10 junho de 2009.

*Ana Maria Pereira*

Coordenador do Colegiado de Curso

\_\_\_\_\_  
Diretor do Centro

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Item  
n.º 01b

APROVAÇÃO DO CONSELHO DE CENTRO

O Conselho de Centro aprovou por unanimidade as Reformulações do Curso de EDF-Atencional.

Blank lines for additional notes or signatures.

A reformulação curricular aqui proposta está estruturada sobre os Diretores Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, aprovada pelo Parecer CNE/C 06/2001, aprovado em 16/03/2001.

Aprovado no Conselho de Centro em : 17/06/09

Resolução CNE/CP 02, de 12/03/2002 que define a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior.

Prof. Dr. Dartagnan Pinto Guedes  
DIRETOR DO CEFE

Diretor do Centro

A regulamentação para a criação dos licenciados em Educação Física, dentro das modalidades de ensino, é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 24/12/1996.

CEFE/CEFE 0107 de 17/06/2009

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

**LEGISLAÇÃO BÁSICA**

Item

n.º 02

**1. Legislação referente à criação, à autorização e ao reconhecimento do Curso.**

**1.1 Criação do curso**

O então curso de "Educação Física e Técnica Desportiva" foi criado pela Resolução UEL N° 053/71 – Art. 1º - de 26 de outubro de 1971

**1.2 Autorização de funcionamento do Curso**

A Resolução UEL 058/71 definiu o início das atividades letivas para o dia 17 de fevereiro de 1972, em regime de seriado.

Pela Resolução UEL 096/72, de maio de 1972, determinou-se a implantação do regime de crédito a partir de 1973.

**1.3 Reconhecimento do curso**

Através do Decreto-lei n° 77.343/76, de 29 de março de 1976, concedeu-se o reconhecimento do curso.

**2. Legislação referente ao Curso (Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação).**

A reformulação curricular ora proposta está estruturada sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, analisada pelo Parecer CNE 09/2001, aprovado em 08/05/2001;

Resolução CNE/CP 01, de 18/02/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

Resolução CNE/CP 02, de 19/02/2002 que institui a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior.

**3. Legislação que regulamenta a Profissão dos concluintes do curso.**

**3.1 Licenciatura em Educação Física**

A regulamentação para a atuação dos licenciados em Educação Física, dentro das modalidades de ensino, é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96, de 24/12/1996.

CNE/CES n° 07 de 31/03/2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO	
HISTÓRICO / DIAGNÓSTICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO	Item n.º 03
<p>A preocupação com a preparação física sempre esteve presente na história da humanidade, na medida em que os homens necessitavam preparar-se para defesa do território e do povo. No Brasil,</p> <p>A Carta Régia, de 04 de dezembro de 1810, criou a Academia Real Militar, que a partir de 1860 esteve sob orientação da Ginástica Alemã. Mais tarde, em 1907, a Missão Militar Francesa deu início a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, introduzindo o método Ginástico Francês (CASTELLANI, 1991. pp. 34,75, 99).</p> <p>A necessidade de formação de profissionais voltados à propagação da educação física data do início do século XX, no contexto da modernização do país. A expansão dos cursos, em decorrência da demanda por profissionais, estende-se a todo o Brasil ao longo do século XX, iniciando-se em São Paulo em 1907, "com a primeira escola de formação de instrutores de Educação Física – Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo – e, em 1922, do Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro" (GALLARDO, 1998, p. 17), alcançando ao final do século mais de 500 cursos de formação.</p> <p>A primeira escola de formação de professores de Educação Física foi criada somente em 17 de abril de 1939. Pelo Decreto-lei n. 1212 criou-se na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, sendo que essa Escola tinha em seu currículo as Ginásticas francesa, sueca, dinamarquesa, austríaca, calistênica e feminina moderna. Observa-se que até então os profissionais que atuavam nas escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares (AMARAL, sd. p.09) e (Coletivo de Autores, 1992, p. 53).</p> <p>Em Londrina, o Curso "Educação Física e Técnica Desportiva" vai ser criado em 1971, sendo reconhecido em 1972, passando por duas grandes reformulações em 1987 (Res. CFE 03/87) e 2005 (Res. CNE/CP 01 e 02/2002). Entre 1987 e 2004, ocorreram pequenos ajustes tais como ementários, nomes de disciplina, carga horária, é a reformulação implantada em 2005 que traz alterações substanciais nas concepções de educação física e de formação de professores até al vigente.</p>	

Muito importante  
colocar no texto

Sobre a

RPP que é o que

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO EM VIGOR**

Item

n.º 04

A avaliação do Projeto Político Pedagógico em vigor vem sendo realizada por meio de (1) fóruns de estudantes; (2) semanas pedagógicas; (3) preenchimento do instrumento de Avaliação de Curso de Graduação por Sub-comissão do Colegiado encaminhado pela Comissão Permanente de Avaliação CPA/PROGRAD; (4) orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso voltados a avaliação de aspectos do PPP. Além destas ações, o Colegiado do Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura vem participando do Fórum Paranaense das Licenciaturas em Educação Física. Estas ações viabilizam a revisão permanente do Projeto Político Pedagógico.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

CARACTERIZAÇÃO DA FILOSOFIA

Item

n.º 05

**Marco Teórico do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física- Licenciatura – EMH/CEFE/UEL.**

É importante que se inicie este texto apontando para o fato de sua centralidade estar localizada no princípio de que Educação é política, pois se entende esta como sendo uma prática que de certa maneira tende a se constituir enquanto a síntese da totalização de um conjunto de ações vivenciadas por um grupo social.

O Projeto apresenta como princípios a totalidade das relações sociais, bem como a visão de homem como um ser concreto, situado em seu tempo e espaço, um sujeito histórico, que ao final do curso será capaz de identificar os conflitos estabelecidos na sociedade para que nela possa interferir buscando sua transformação. Assim, a formação do licenciando em Educação Física foi vinculada à Educação porque se entende ser ela uma prática social historicamente produzida, marcada por características estéticas e lúdicas, objetivando a construção pelos estudantes de uma existência autônoma, a partir de suas experiências e significações, enfim, uma cidadania ativa.

A escola é assumida como um espaço histórico e socialmente construído a partir do entendimento que seu papel fundante está na criação, produção e transmissão da cultura e do conhecimento o que a torna um campo propício ao desvelar da realidade por parte de seus atores sociais, o que os levará a se constituírem em sujeitos ativos da construção de sua cidadania.

A partir de então foi incorporada ao Projeto a filosofia norteadora das práticas pedagógicas dos atores do Curso que parte do princípio de que educar é um ato político e que a escola está comprometida com uma concepção de mundo fundada na ideia de que estudante e professor são sujeitos da construção do processo de formação do Licenciado em Educação Física.

O Projeto Político Pedagógico aqui proposto para o Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura, do Departamento de Estudos do Movimento Humano (EMH), do Centro de Educação Física e Esporte (CEFE) da

Graduação em Educação Física  
Coloço junto a Ontologia

Universidade Estadual de Londrina (UEL), é síntese de uma construção coletiva e participativa. Em função da centralidade estabelecida para a proposta é fundamental que se explicita que o sucesso de uma instituição educacional formadora de profissionais da Educação será garantido caso aconteça uma efetiva transformação nos princípios político-teóricos que norteiam e sustentam as concepções que os professores do Curso possuem sobre currículo e prática pedagógica. Neste sentido, determinou-se que o Curso estará inserido na grande área das Ciências Humanas, mais especificamente na subárea da Educação, o que faz com que seus professores desenvolvam uma prática pedagógica voltada à formação de um professor que lance sobre o cotidiano um olhar reflexivo-crítico objetivando a emancipação da sociedade. Para tanto, foi incorporada a concepção de currículo como uma organização de conhecimentos e saberes que a partir da capacidade de inventividade de professores e estudantes deverá ser materializado como um currículo-formação, estando, principalmente, voltado à formação da cidadania, da emancipação e humanização do estudante. Assim, as questões técnico-profissionais serão contextualizadas política, ética, histórica e socialmente, pois a técnica é assumida como unidade complexa, socialmente produzida e apropriada, não neutra, visto ser ela síntese das correlações estabelecidas entre as ciências da natureza e humanidades no desenvolvimento de seu processo de produção.

A prática pedagógica deve ser pautada por princípios filosóficos e educacionais que busquem criar condições para que o estudante seja sujeito do processo de sua formação profissional, condição esta que levará ao estabelecimento de uma nova prática pedagógica por parte dos professores. Seu eixo central será a experiência vivida dos estudantes, seus saberes e desejos, condições básicas para que o professor desenvolva um fazer voltado à formação de uma consciência crítica e domínio da competência de analisar o mundo, a história, a ciência, a cultura, o universo do trabalho e suas relações com o movimento culturalmente construído por parte do estudante.

Os saberes da Educação Física – ginástica, esporte, jogo, dança e lutas – devem ser ensinados objetivando capacitar o estudante para superar a leitura do mundo feita pela consciência em nível de senso comum por em nível de consciência crítica, dando a prática pedagógica uma forma com conteúdos e sons que portam em si mesmos uma significação. Enfim, a prática docente não se resumirá em buscar adaptação de técnicas de ensino e programas às novas diretrizes instituídas, exigirá uma nova visão relativa à relação conteúdos-métodos, da escola, de cidadania,

de participação e de compromisso.

No marco teórico da proposta se propõe um olhar sobre a constituição do campo de conhecimento em Educação Física, que apresenta como base de sustentação a existência de uma relação dialética entre a utilidade e o prazer, a estética e a autonomia quando se fala de Educação. A concepção de dialética utilizada apresenta dois sentidos: o primeiro, de *status* filosófico do Projeto; o segundo, remete a concepção de homem, de sociedade e da própria relação que o homem estabelece com o mundo. É neste sentido que a compreensão do movimento humano construído historicamente é assumida enquanto elemento *significante/significado* do campo de conhecimento da Educação Física.

Nesta perspectiva, a proposta é síntese de um processo que se desenvolveu tendo as múltiplas determinações, objetivas e subjetivas dadas da realidade como pano de fundo, o que fez com que não se possa acusá-la de ter sido pensada e elaborada como distante da realidade. Ela é síntese porque foi historicamente produzida. É uma proposta que não deve ser vista como um conjunto de princípios e ideias que não passam de representações intelectuais de um grupo de atores sociais que não possui legitimidade ou mesmo nenhuma relação com a realidade histórica do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEL, bem como da história da Educação Física da região e do país.

A proposta está marcada pela tese de que toda reflexão feita sobre o cotidiano, a sociedade e a Educação Física deve sempre ser socializada, pois esta é a condição para que possa agregar a ela valor enquanto instrumento de transformação da realidade. É importante que este texto não cumpra somente o objetivo de apresentação do marco teórico de um Projeto Pedagógico, mas que também possa viabilizar uma reflexão crítica sobre questões referentes ao campo de conhecimento da Educação Física, bem como o compromisso do Curso em busca de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Salienta-se na proposta uma prática educativa comprometida com a transmissão de filosofias, concepções de mundo, princípio de disciplina intelectual, conhecimentos teóricos e práticos sobre a sociedade, a realidade, a cultura, as crenças, e fundamentalmente de saberes específicos da área, bem como das habilidades técnicas necessárias ao exercício de sua profissão, orientados por uma visão de totalidade, de globalidade, enfim da compreensão das coisas na sua relação com um mundo mais amplo.

O professor ao pensar sua disciplina terá de considerar as

transformações de natureza sociais e econômicas de grande transcendência que estão em andamento nas sociedades, a existência de uma nova ordem mundial, globalização, e que estas interferem de forma decisiva na construção das práticas sociais cotidianas que se estabelecem no país, na Universidade, na Escola, na Educação Física, no Esporte, no Lazer, nas Lutas, na Ginástica, nos Jogos e na Dança. Nesta linha de compreensão, fica claro que as concepções de mundo que tendem a justificar as transformações das realidades sociais estão passando por profundas mudanças e que diante destas condições a Educação, e fundamentalmente, os Cursos de Licenciatura, deverão considerar os efeitos desta nova ordem no momento de elaborar seus projetos pedagógicos.

Nesta direção, entendemos que o Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura- do Departamento EMH, do Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina deve ser orientado com o objetivo de propiciar aos seus estudantes uma formação fundamentada nos valores estéticos e lúdicos da Educação Física, orientando suas ações a partir dos objetivos educacionais propostos pela escola. Para tanto, o Curso foi pensado no sentido de que a Educação Física volte sua atenção ao desenvolvimento de uma prática educativa na escola tendo o movimento historicamente construído e materializado nos jogos, nas brincadeiras, na dança, nas lutas, na ginástica e nos esportes como manifestações que possibilitem aos estudantes concretizarem todas as suas potencialidades fundadas no princípio da ludicidade.

Objetivando garantir os compromissos assumidos acredita-se que o Curso deve trilhar caminhos que tenham como fim servir de referencial na orientação de seus atores sociais para que possam assumi-lo enquanto um espaço: a) no qual o movimento culturalmente construído dos grupos sociais, nas suas mais distintas manifestações, jogo, esporte, ginástica, dança, lutas e quaisquer outras manifestações corporais, objetivará levar o estudante a uma leitura crítica da realidade; b) propício às práticas do aprender a pensar e fazer; c) que se desenvolverá a partir de uma visão da totalidade da realidade, sendo que esta visão deverá ser produzida tendo como referencial o princípio das múltiplas dimensões do saber; d) que o conhecimento científico será orientador do estudante no caminho que irá trilhar na construção de suas relações entre os campos da ciência, tecnologia e senso comum; e) que promoverá um curso de sólida estrutura geral, no qual seus professores e estudantes desenvolverão suas práticas pedagógicas baseadas em múltiplas competências e funções; f) que terá a criatividade, inventividade, capacidade

de trabalho em grupo, olhar global sobre as coisas do mundo, visão crítica sobre a sociedade e o conhecimento como seus elementos fundantes; e g) que considerará as relações que os homens estabeleceram historicamente com o mundo e entre o capital e o trabalho como parte da construção do desenho teórico do Curso.

Estas orientações foram eleitas em função de que nos últimos anos, estudos sobre as práticas cotidianas desenvolvidas na escola tendem a ratificar o olhar que aponta para a existência de uma profunda relação entre a prática pedagógica e as estruturas políticas, econômicas e sociais nas quais esta mesma prática está inserida. Esta constatação fez com que os atores sociais envolvidos com a escola alterassem o eixo orientador de sua prática educativa, passando a tomar como referencial primeiro, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, os aspectos relativos à realidade na qual a escola estava envolvida. Assim, foi tomado como ponto de partida e chegada para a construção deste marco teórico o princípio de que toda a orientação da formação do professor deveria considerar o Patrimônio Cultural dos estudantes e suas relações com o Saber Universalizado.

Patrimônio cultural aqui é assumido como um conceito que remete nosso imaginário para a idéia de identidade cultural, ou seja, um sistema de representação das relações estabelecidas entre os indivíduos e os grupos e entre estes e seu território de reprodução e produção, seu meio, seu espaço e seu tempo. Nele estão inseridos a tradição oral, a religião, os ritos profanos, os mitos, as crenças, as manifestações artísticas e os comportamentos coletivos formalizados.

Quando se fala em saber universalizado está se remetendo ao conhecimento sistematizado produzido pela humanidade e que é transformado em saber cultural pelos atores sociais e seus grupos sociais, que foi apropriado pela cultura popular e transformado em saber do conhecimento cotidiano, leigo, tradicional ou empírico.

O projeto foi elaborado também considerando as relações constituídas entre a escola e o mundo e que teve como diretriz primeira na confecção do desenho de seu marco conceitual a importância de se pensar a formação de um professor de Educação Física que assuma como proposta metodológica uma prática educativa que parta da compreensão de que o patamar de entendimento da realidade procure superar o olhar do senso comum, sem desconsiderá-lo, visto ser ele um olhar acrítico, ao mesmo tempo em que perceba a efetiva necessidade de que haja uma apropriação ativa da cultura para a construção e vivência de uma vida mais crítica,

condição primeira para a consolidação de uma cidadania ativa.

Assim, é importante não se perder de vista a ideia de que a Educação é uma prática humana norteada por uma concepção teórica, que é direcionada por uma concepção de mundo. Neste sentido, pode-se dizer que a prática pedagógica aqui proposta está articulada de forma bem íntima com uma concepção dialética e que esta é a referência que tomamos para ordenarmos os elementos que direcionaram a prática pedagógica aqui consignada.

Sabemos que a maneira como está assumida na proposta a relação que se estabelece entre a Educação e a Educação Física foi de significativa importância no processo de construção do marco teórico do projeto, na medida em que, a primeira propicia à segunda as condições para que ela possa desenvolver uma prática crítico-reflexiva sobre a sociedade, sobre as relações que se estabelecem entre o estudante e o professor, sobre seus saberes específicos, sobre os valores que nortearão todo o processo ensino-aprendizagem e, fundamentalmente, sobre as relações que todos estes aspectos mantêm com o movimento humano culturalmente construído.

Para formar um professor é importante que seja estabelecida, na consciência coletiva dos docentes formadores da área a compreensão da Educação Física enquanto uma prática mediadora de um projeto de transformação social. Para tanto, ela deve ser desenvolvida tendo como referencial primeiro o movimento culturalmente construído e que esta é síntese de determinantes históricos, sociais e culturais. Neste sentido, a proposta assume ser a Educação Física um campo de atuação dialético e que está a serviço de um determinado projeto de homem e sociedade, objetivando a instituição de um modelo de sociedade.

Com esta orientação a Educação Física é vista como política, pois é uma prática social construída coletivamente que apresenta como seus objetivos gerais formar um cidadão crítico-reflexivo e capacitar tecnicamente o professor para que atue, com seu trabalho profissional, na construção de uma sociedade inclusiva e mais justa.

Sob a ótica de que formar o professor é um ato político o Curso deve procurar desenvolver seu fazer cotidiano tomando como referencial a transmissão para os estudantes de um conjunto de valores, de normas e modelos sociais, de concepções político-ideológicas voltadas à construção de uma cidadania ativa.

A fundamentação principal para a construção da sustentação da

prática pedagógica proposta no projeto é o princípio de que a representação sobre a formação do professor de Educação Física remete a ideia de que esta deve ser focada por um multiolhar, ou seja, um olhar plural. A opção por este encaminhamento foi feita porque, nos últimos anos, a Educação Física está padecendo de um mal que, de uma maneira geral, acometeu as ciências no decorrer de toda a modernidade: a desenfreada busca por uma alta especialização de seus saberes específicos e intervenções no mundo.

Aqui no projeto é assumida a posição que defende a premissa de que o sintoma mais denunciador desta situação pode ser identificado no frenesi com que a partir do início dos anos 70 do século XX, os Cursos de Licenciatura da área passaram a formar professores tendo como conteúdo saberes específicos voltados à formação de um profissional com nítido perfil de especialista generalista.

Nesta fase a Educação Física passou a formar professores que se apropriavam de saberes mais voltados ao mundo da saúde, da técnica e da tecnologia, o mundo extra-escolar tais como a academia de ginástica, o treinamento desportivo, a fisiologia, a Cinesiologia, o desenvolvimento motor e crescimento, enfim aos chamados saberes especializados.

Ao mesmo tempo acabou se instalando e cristalizando na área uma prática pedagógica cartesiana, onde o conhecimento foi definitivamente fragmentado, passando a ser transmitido de forma parcelarizada, fazendo com que se tornasse impossível qualquer possibilidade de realizar uma leitura da Educação Física e seus saberes a partir de sua totalidade, ou seja, suas relações com o mundo.

O agravamento que se deu quando ela, enquanto área de conhecimento, foi colocada no quadro das Grandes Áreas de Conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento de Pesquisa (CNPq), situação esta que deu início ao desenvolvimento de Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, em nível de Especialização, voltados para o mundo da saúde e qualidade de vida. O que ficou claro foi à profunda radicalização da fragmentação que seus saberes específicos sofreram com o passar do tempo. No silêncio deste discurso que se estabeleceu na Educação Física, em função da fragmentação de seus saberes específicos, ela incorporou como sendo uma verdade absoluta, portanto reificadora, a ideia de que o processo de alta especialização de seus saberes específicos que passou a desenvolver apontava para uma prática que a levaria a uma modernidade no que dizia respeito às práticas dos profissionais da área, mesmo que esta incorporação à modernidade se efetivasse tendo como base uma vasta quantidade de conhecimentos

prática pedagógica proposta no projeto é o princípio de que a representação sobre a formação do professor de Educação Física remete a ideia de que esta deve ser focada por um multiolhar, ou seja, um olhar plural. A opção por este encaminhamento foi feita porque, nos últimos anos, a Educação Física está padecendo de um mal que, de uma maneira geral, acometeu as ciências no decorrer de toda a modernidade: a desenfreada busca por uma alta especialização de seus saberes específicos e intervenções no mundo.

Aqui no projeto é assumida a posição que defende a premissa de que o sintoma mais denunciador desta situação pode ser identificado no frenesi com que a partir do início dos anos 70 do século XX, os Cursos de Licenciatura da área passaram a formar professores tendo como conteúdo saberes específicos voltados à formação de um profissional com nítido perfil de especialista generalista.

Nesta fase a Educação Física passou a formar professores que se apropriavam de saberes mais voltados ao mundo da saúde, da técnica e da tecnologia, o mundo extra-escolar tais como a academia de ginástica, o treinamento desportivo, a fisiologia, a Cinesiologia, o desenvolvimento motor e crescimento, enfim aos chamados saberes especializados.

Ao mesmo tempo acabou se instalando e cristalizando na área uma prática pedagógica cartesiana, onde o conhecimento foi definitivamente fragmentado, passando a ser transmitido de forma parcelarizada, fazendo com que se tornasse impossível qualquer possibilidade de realizar uma leitura da Educação Física e seus saberes a partir de sua totalidade, ou seja, suas relações com o mundo.

O agravamento que se deu quando ela, enquanto área de conhecimento, foi colocada no quadro das Grandes Áreas de Conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento de Pesquisa (CNPq), situação esta que deu início ao desenvolvimento de Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, em nível de Especialização, voltados para o mundo da saúde e qualidade de vida. O que ficou claro foi à profunda radicalização da fragmentação que seus saberes específicos sofreram com o passar do tempo. No silêncio deste discurso que se estabeleceu na Educação Física, em função da fragmentação de seus saberes específicos, ela incorporou como sendo uma verdade absoluta, portanto reificadora, a ideia de que o processo de alta especialização de seus saberes específicos que passou a desenvolver apontava para uma prática que a levaria a uma modernidade no que dizia respeito às práticas dos profissionais da área, mesmo que esta incorporação à modernidade se efetivasse tendo como base uma vasta quantidade de conhecimentos

descontextualizados.

Considerando que a compreensão e busca de solução dos problemas mais relevantes de nossos tempos, de uma maneira geral, fogem à competência unicamente técnica dos especialistas, em função da própria quantidade e velocidade com que se está produzindo e disseminando hoje o conhecimento, também neste aspecto pode-se dizer que quando os professores da Educação Física se confrontam com estes problemas apresentam uma grande dificuldade na construção do processo de confrontação com esta realidade.

O saber específico fragmentado que foi apropriado pelo especialista fez com que este profissional perdesse a capacidade de produzir uma visão da totalidade do conhecimento da área, levando o professor a se confrontar com um não-saber que o tornou incompetente tecnicamente para a construção de uma compreensão dos problemas da Educação Física de nosso tempo. Foi justamente este saber produzido pela profunda especialização estabelecida na área o fator determinante para que esta proposta apresentasse um marco teórico para o Curso baseado na ideia de se procurar efetivar um processo de aproximação com os conhecimentos da Educação Física a partir da concepção dos multiohaves.

O caminho a ser trilhado deve levar o professor ao mundo do conhecimento multidisciplinar (visão de totalidade) com o objetivo de descristalizar o esfacelamento do saber produzido historicamente pela especialização na Educação Física que produziu gerações de profissionais com um perfil que remete a um saber fragmentado, distante da realidade da sociedade.

Desenhar a situação na qual se encontra a Educação Física há algum tempo foi o primeiro passo na elaboração do projeto e do paradigma orientador de uma prática pedagógica transformadora. O segundo passo, foi superar, de forma objetiva, a distância estabelecida entre a identificação da realidade e a sua superação. Para tanto, foi necessário lançar mão da proposta interdisciplinar, na medida em que ela assume ser um processo que, por princípio, se contrapõe aos valores teóricos-metodológicos hoje estabelecidos na Educação Física. Enfim, é uma propositura que parte da ideia de que a própria realidade organiza o pensamento que, dialeticamente, organiza a realidade.

— É uma lógica distinta de se refletir sobre a realidade e sua superação. O projeto ao se fundamentar metodologicamente na matriz epistemológica da interdisciplinaridade se caracteriza por buscar desenvolver uma prática de produção e transmissão do saber a partir da reflexão sobre a realidade. Neste sentido,

o princípio teórico-metodológico preconizado deve ser o participativo, na medida em que remete nossa reflexão às questões referentes à qualidade, isto porque, é assumido que a participação caracteriza-se por ser o processo histórico de conquistas pertinentes à autopromoção dos sujeitos, condição fundante para a consolidação de uma cidadania ativa.

Foi estabelecido como referencial para a elaboração dos saberes específicos ao ensino da Educação Física o movimento humano culturalmente constituído e que refletir sobre ele é pensar a relação homem-corpo, tendo como fonte básica à premissa de que o homem é seu próprio corpo e que este porta em si mesmo as marcas ideológicas e culturais de sua sociedade. Neste sentido, foi incorporado o princípio de que os movimentos que são produzidos por este corpo também sofrem uma forte influência cultural do seu local de produção. As características do andar, do nadar, do correr, do saltar, do dormir, são tão convencionais quanto às regras estabelecidas para as regras de etiqueta, os códigos jurídicos, sendo que o mesmo também acontece com as danças, as ginásticas, as lutas, da estética, de se praticar esportes, de lazer, enfim de todas as ações humanas.

Por fim podemos dizer que nesta perspectiva<sup>1</sup> "a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade."

<sup>1</sup> Coletivo de Autores. São Paulo. Editora Cortez, 1992, p. 39.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

**JUSTIFICATIVA**

**Item**

**n.º 06**

A reformulação ora realizada, justifica-se em virtude apontamentos efetuados por discentes e docentes durante os eventos de avaliação da coerência interna do PPP em vigor, que apontaram:

- Ementários que apresentavam repetição de conteúdos;
- Conteúdos necessários à formação que não se encontravam em nenhum ementário;
- Carga horária didática incompatível com o conteúdo a ser ministrado;]
- Inadequação de algumas disciplinas em relação à seriação e ao processo de aprendizagem;
- O não atendimento à legislação vigente (Resolução CNE/CP 02, de 19/02/2002) no que se refere a integralização da carga horária mínima exigida.

Decorrente desse não atendimento à Resolução CNE/CP 02/2002 o CEPE-UEL instituiu a Resolução CEPE 0178/2009 que dispõe sobre a carga horária mínima dos cursos de Graduação da UEL e dá outras providências. Assim a PROGRAD-UEL baixou Instrução de Serviço PROGRAD 002/2009 que estabelece procedimentos relativos à tramitação dos processos de criação, reformulação ou adequação curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação para implantação no ano letivo de 2010.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

**OBJETIVOS**

**Item**

**n.º 07**

**Objetivos Gerais**

- Promover a formação de profissionais para a atuação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação sobre a temática da área.

**Objetivos Específicos**

Qualificar os graduandos a identificar o saber próprio do campo de conhecimento de que trata a Educação Física dentre o conjunto dos saberes relativos ao movimento culturalmente construído, incentivando o interesse pela ampliação dos horizontes do conhecimento neste campo;

Qualificar os graduandos a reconhecerem que a construção das práticas sociais de que trata a Educação Física acontece na dinâmica sócio-histórica, de modo que aprendam a atuar na realidade como ela é, problematizando suas estruturas e produzindo e propondo alternativas de transformações;

Qualificar os graduandos à apropriação e à produção de conhecimentos necessários à ação docente e à transposição na prática pedagógica cotidiana da Educação Física nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino;

Qualificar academicamente os graduandos para a continuidade de estudos em nível de pós-graduação capacitando-os a aprender a aprender estimulando a busca constante do conhecimento atualizado, favorecendo a educação continuada.

**METAS**

Com o desenvolvimento do Curso pretende-se atingir as seguintes metas:

**Primeira e segunda séries**

- Promover no estudante o conhecimento das bases conceituais dos campos de conhecimentos pertinentes à Educação Física, bem como o que significa a profissionalização docente para a atuação com a área;
- Estabelecer junto ao estudante bases conceituais sobre as dimensões pedagógicas da Educação Física;
- Iniciar o estudante no processo de investigação em educação com estudos sobre as teorias do conhecimento buscando identificar problemas relacionados com a intervenção profissional docente e suas possíveis soluções.
- Contribuir para que o estudante observe a realidade da atuação profissional docente adotando posturas e atitudes de colaboração e reflexão crítica do cotidiano considerando as disciplinas ofertadas.

**Terceira e quarta séries**

- Promover no estudante o aprofundamento de estudos sobre as bases conceituais dos campos de conhecimentos da Educação Física e das dimensões pedagógicas e epistemológicas.
- Estabelecer um processo de investigação sobre problemas pertinentes à atuação docente na Educação Física;
- Estabelecer o processo de atuação profissional via estágio curricular obrigatório favorecendo a tomada de consciência da realidade educacional.

#### **ESTRATÉGIAS A SEREM ADOTADAS**

Para o desenvolvimento do Projeto político-pedagógico serão adotadas as seguintes estratégias:

- As aulas terão sua centralidade no processo interativo-constructivo professor-estudante-conhecimento, por meio de pesquisas, leituras, debates em grupos, exposições orais, entre outros.
- O incentivo ao estudante para participar em projetos de pesquisa, ensino e extensão do Centro de Educação Física e Esporte que estudam a temática da intervenção profissional docente.
- A promoção de reuniões pedagógicas entre docentes da mesma série e de todas as séries buscando a interdisciplinaridade.
- As avaliações do processo ensino-aprendizagem deverão apresentar caráter diagnóstico-formativo para favorecer a detecção de características de aprendizagens individuais e coletivas dos estudantes, permitindo ajustes no processo de ensino.
- Promover constante interação com professores que atuam no processo ensino-aprendizagem da Educação Física em escolas da cidade e Região que receberão os estudantes para desenvolvimento de práticas e estágios possibilitando uma visão mais real e detalhada da realidade e do cotidiano docente.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL ALMEJADO

Item

n.º 08

*Importância*

O Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura- do Departamento de Estudos do Movimento Humano do Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina, está voltado para a formação do profissional que irá atuar com a Educação Física nos níveis e modalidades de educação e ensino, caracterizando-se como espaço propício à compreensão das ações referentes ao aprender a pensar e fazer, partindo da totalidade da realidade e do princípio das múltiplas dimensões dos saberes pertinentes à área e do mundo do trabalho.

Está pautado em princípios de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de interdisciplinaridade e de reflexão crítica, por meio da reflexão dialética - práxis – promovendo em sua ação pedagógica cotidiana o desenvolvimento da pesquisa como ação orientada para a apropriação e produção dos conhecimentos teóricos, científicos e técnico-práticos e sua transposição pedagógica.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

**PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO**

**Item  
n.º 09**

**QUADRO GERAL**

**FILOSOFIA E METODOLOGIA**

Os princípios orientadores do Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura, estão expressos junto com a **CARACTERIZAÇÃO DA FILOSOFIA**, no item 05 deste formulário.

Disciplina	Pré-requisito	Carga Horária
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares I	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares II	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares III	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares IV	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares V	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares VI	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares VII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares VIII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares IX	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares X	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XI	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XIII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XIV	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XV	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XVI	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XVII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XVIII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XIX	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XX	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXI	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXIII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXIV	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXV	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXVI	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXVII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXVIII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXIX	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXX	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXXI	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXXII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXXIII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXXIV	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXXV	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXXVI	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXXVII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXXVIII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XXXIX	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XL	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XLI	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XLII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XLIII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XLIV	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XLV	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XLVI	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XLVII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XLVIII	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares XLIX	X	60
Atividade Física e Prática em Metodologias Esportivas/Escolares L	X	60

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

**PROPOSTA DE SERIAÇÃO**

Item  
n.º 11

Campo 1 - Dimensões Pedagógicas O Sistema Acadêmico do Curso de Educação Física – Habilitação Licenciatura será ofertado em REGIME SERIADO ANUAL, com duração mínima de 04 (quatro) anos, com disciplinas semestrais e anuais.

O sistema de ingresso será via Concurso Vestibular específico, tendo como conhecimento básico obrigatório os seguintes: conhecimento geral, história e biologia. A oferta inicial do curso está prevista para o primeiro semestre do ano letivo de 2010.

Não serão estabelecidas disciplinas consideradas como pré-requisitos.

**A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM CAMPOS DE CONHECIMENTOS**

A preocupação com a formação de professores, leva em consideração as constantes transformações ocorridas no campo do saber científico, deve caminhar em uma direção tal que faça com que eles (os futuros professores), no exercício de sua profissão, sejam capazes de formar cidadãos em condições de interferirem na sociedade e na economia, num sentido emancipatório e coletivo.

As escolas de formação devem garantir, ao futuro professor, condições para desenvolverem sua autonomia científica, política, técnica, cultural e pedagógica, para que saiba atuar de forma crítica e compromissada no exercício de sua função. Só assim terá condições, durante o exercício profissional, de avaliar o conteúdo a ser ensinado, os recursos didático-metodológicos a serem utilizados, bem como saber avaliar as políticas educacionais implementadas para a educação. Buscando atender as metas anteriormente estabelecidas a composição acadêmica do Curso de Educação Física – habilitação Licenciatura - está estruturada em quatro campos de conhecimentos que compõem os saberes necessários à prática docente.

Campo 1 – Dimensões Pedagógicas

Campo 2 – O movimento Culturalmente Construído

Campo 3 – Acadêmico Profissionalizante

Campo 4 – Dimensões Epistemológicas.

Os campos de conhecimentos possuem constituições próprias que estão articuladas entre si em uma perspectiva interdisciplinar, pois buscam integralizar, com seus objetivos, as dimensões do movimento culturalmente construído:

#### **Campo 1 - Dimensões Pedagógicas**

- Promover reflexão crítica sobre o cotidiano, a sociedade e a Educação Física, enunciando os fundamentos acadêmicos, profissionais e éticos da atuação docente, estabelecendo relações entre os mesmos, compreendendo a Educação Física como uma prática mediadora de um projeto de transformação social e que está a serviço de um determinado projeto de homem e sociedade;

- Promover a compreensão e domínio dos conhecimentos teóricos, científicos e técnico-práticos necessários à transposição e relação pedagógicas, bem como os fundamentos e princípios desses processos no ensino e organização da Educação Física nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino, adotando postura crítica em relação às produções teóricas sobre o processo ensino-aprendizagem

#### **Campo 2 – Movimento Culturalmente Construído**

- Proporcionar ao estudante o reconhecimento e compreensão de que o movimento culturalmente construído, do qual trata a Educação Física, é constituído pelas dimensões biológicas, psíquicas, sociais, políticas e antropológicas;

#### **Campo 3 – Acadêmico-Profissionalizante**

- Estabelecer a compreensão da relação dos conteúdos profissionalizantes com o processo de educação escolarizada e com o processo de construção da cidadania;

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos da Educação Física relacionando-os com a prática profissional da docência nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino;

#### **Campo 4 – Dimensões Epistemológicas**

- Possibilitar ao estudante a compreensão de que o conhecimento científico orientar na construção de suas relações entre os campos da ciência, tecnologia e senso comum;

Objetivos - Favorecer a construção de um olhar global sobre o mundo, a sociedade e o conhecimento através de leitura crítica da realidade a partir de uma visão da totalidade da mesma.

## OS CAMPOS DE CONHECIMENTOS E A PRÁTICA

Em atendimento às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena<sup>1</sup> e, por entendermos que a formação seja necessária na preparação de docentes, o Sistema Acadêmico do Curso de Educação Física – licenciatura –, compreenderá também uma dimensão da prática que deverá ser cumprida ao longo do curso, iniciando na primeira série.

A Prática, na organização curricular, vinculada às disciplinas, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso, mas lhe será destinado o tempo de 400 (quatrocentos) horas em espaços curriculares integrados com a teoria, com finalidade de promover a articulação dos diferentes campos de conhecimentos curriculares, numa perspectiva interdisciplinar.

Nesse Currículo a Prática entendida como dimensão constitutiva dos campos de conhecimentos se caracteriza como um espaço curricular de atuação em todos os níveis da educação básica e modalidades de ensino, que tem por objetivo promover a constatação, compreensão, integração e inter-relação de conhecimentos teóricos e práticos obtidos durante o processo de formação inicial.

## OS CAMPOS DE CONHECIMENTOS E O ESTÁGIO

Os Estágios supervisionados compreendem uma dimensão curricular que se constitui como um espaço de promoção da integração, articulação e inter-relação de conhecimentos teóricos e práticos dos campos de conhecimentos e suas relações com a atividade profissional e as competências necessárias para a ação docente.

Os estudantes desenvolverão seus estágios supervisionados a partir do início da segunda metade do curso, e será compreendido de ações de

<sup>1</sup> Artigos 12 e 13 da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002

identificação, compreensão, decisão e intervenção em todos os níveis da educação básica e modalidades de ensino.

A carga horária destinada ao Estágio Curricular Supervisionado será de 400 (quatrocentas) horas distribuídas pelos vários níveis e modalidade de ensino.

#### OS CAMPOS DE CONHECIMENTOS E AS ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS

A preparação profissional de professores não se limita somente às atividades acadêmicas composta na matriz curricular. Desse modo, foi instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena que os currículos deveriam contemplar Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

No Curso de Educação Física – habilitação Licenciatura – EMH-CEFE-UEL, essas atividades, caracterizadas como Atividades Pedagógicas Complementares, deverão acontecer desde o início do curso, integralizar uma carga horária mínima de 200 horas, e acontecer em tempos e espaços curriculares diversificados como: oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias, eventos, atividades de extensão, projetos de pesquisa e ensino, disciplinas eletivas ou especiais, entre outros, capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

SISTEMA DE PROMOÇÃO

Item  
n.º 12

**AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

A avaliação é uma ferramenta construtiva que deve possibilitar a reflexão sobre a coerência entre os elementos constituintes do projeto pedagógico, tais como: os objetivos do curso, os conteúdos propostos e o perfil desejado para o graduando, levando a um repensar constante sobre a prática pedagógica.

A avaliação, integrada a todos os momentos do processo ensino/aprendizagem, deve ser entendida pelos professores como uma forma de observar se, com a proposição dos conteúdos ofertados, foi possível aos alunos construir e reelaborar com sucesso a aprendizagem de novos conteúdos, e, mais do que isso, aprimorar suas competências e habilidades gerais e específicas, essenciais para sua formação.

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem dar-se-á no âmbito das disciplinas e será formativa e somativa, valorizando o desenvolvimento do aluno no decorrer do curso, considerando não apenas o conhecimento adquirido por meio do conteúdo curricular, mas também, suas atitudes e habilidades. Será estruturada com o objetivo de avaliar a formação do aluno, não podendo se limitar a medir a quantidade de conhecimentos assimiladas por eles, mas sim sua competência em buscar, processar e criar novas informações.

Os instrumentos de avaliação poderão ser em forma de prova escrita, oral ou prática, seminários, resenhas, resumos, pesquisa, trabalhos em grupo, entre outros, a critério do professor, desde que adequados aos objetivos da disciplina e ao Projeto Pedagógico do Curso.

Os instrumentos de avaliação poderão, a critério do docente responsável pela disciplina, possuir pesos diferentes, desde que previsto no programa da disciplina e aprovado pelo Colegiado de Curso.

Nestes instrumentos o professor deverá avaliar a relação entre os conhecimentos construídos e a transposição para o ato de ensinar, além da coerência da argumentação do estudante em relação ao solicitado.

O aluno deverá ter um retorno do resultado das avaliações, com comentários do professor responsável pela disciplina, para promover a superação das dificuldades, tendo possibilidade de superar os problemas identificados, reorganizar e reelaborar os conhecimentos, completando assim o processo de ensino-aprendizagem por meio da retroalimentação.

O número mínimo de avaliações por disciplina será correspondente à sua carga horária, conforme segue:

- Disciplinas de 30 (trinta) aulas deverão ter no mínimo duas avaliações;
- Disciplinas de 60 (sessenta) horas/aulas deverão ter, no mínimo, quatro avaliações;

**Critérios de aprovação:**

Será aprovado por nota na atividade pedagógica, o estudante que alcançar, como resultado das avaliações, média igual ou superior a 6,0 (seis) e obtiver, no mínimo 75% de frequência, durante o semestre ou ano letivo, respectivamente, para as disciplinas semestrais ou anuais. A nota final na disciplina será obtida pela média aritmética simples ou ponderada e entre as médias parciais de todas as avaliações. Não haverá exame final.

**Critérios de promoção:**

Será promovido para a série seguinte o estudante que obtiver média igual ou superior a 6.0 (seis) e 75% (setenta e cinco por cento) de frequência nas disciplinas em que se encontrar matriculado, podendo reprovar por nota ou por falta em até três disciplinas que poderão ser cursadas em regime de dependência na forma presencial.

**Retenção na série:**

No caso de reprovação em mais de três disciplinas por nota e ou por falta, o estudante ficará retido na série, não podendo ser promovido para a série seguinte. Caso o número de alunos exceder em 20% (vinte por cento) o número total de vagas em uma turma, o Departamento ao qual pertence a disciplina deverá ofertar

turmas especiais para o atendimento aos estudantes.

**Regime de Dependência**

Nas disciplinas em que o aluno alcançar uma média inferior a 6,0 (seis) o mesmo deverá ficar em dependência. O Regime de Dependência será permitido ao aluno reprovado por nota e ou por faltas em até três disciplinas. O estudante que ficar em dependência será promovido à série subseqüente cursando a(s) disciplina(s) em dependência em regime presencial no contra turno, exceto em caso de impossibilidade comprovada e com aprovação do colegiado, salvo se o aluno for cursar, no ano letivo, somente disciplina(s) em dependência.

1	08:00 - 09:00	Matemática	Algebra	Matemática	Matemática	Matemática
2	09:00 - 10:00	Matemática	Algebra	Matemática	Matemática	Matemática
3	10:00 - 11:00	Matemática	Algebra	Matemática	Matemática	Matemática
4	14:00 - 15:00					
5	15:00 - 16:00					
6	16:00 - 17:00					
7	17:00 - 18:00					
8	19:00 - 20:00	Matemática	Algebra	Matemática	Matemática	Matemática
9	20:00 - 21:00	Matemática	Algebra	Matemática	Matemática	Matemática
10	21:00 - 22:00	Matemática	Algebra	Matemática	Matemática	Matemática
11	22:00 - 23:00	Matemática	Algebra	Matemática	Matemática	Matemática
12	23:00 - 24:00	Matemática	Algebra	Matemática	Matemática	Matemática

## ANEXO E

## PPP do Curso de Licenciatura do DEF/UEM

## FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

## PROCESSO

N.Documento:3354/2005-PRO Vol.:1  
 Abertura:19-10-2005 09:52:12  
 Assunto:PROJETO PEDAGOGICO(CURRICULO)  
 DO CURSO DE EDUCACAO FISICA - CURRICULO  
 Interessados:  
 ACO-DIVISAO DE APOIO AOS COLEGIADOS

Processo n: 3422/05

## TRAMITAÇÕES

	DATA	DESTINO	Nº. LOTE
1	10/06/08	ACO	4537
2	02/12/08	ACO	88436
3		ACO	44670
4	19/12/08	PDA	94813
5	09/12/09	PDA	81403
6	6/5/10	DEF	28447
7	09/07/10	PRO	43367
8	27/5/11	DEF	36355
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			

	DATA	DESTINO	Nº. LOTE
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			

- Ao enviar documentos preencha todos os campos conforme a seqüência numérica
- Ao receber, registre o fato no Sistema.
- OBS.: Documentos não enviados no Sistema podem ter recebimento recusado.

## USO EXCLUSIVO DO ARQUIVO

CAIXA Nº 4650

Universidade Estadual de Maringá  
 Diretoria de Ensino de Graduação  
 Secretaria dos Colegiados de Cursos de Graduação

Fls. 02  
 Nr. 3354105

Rúbrica:

COMUNICAÇÃO INTERNA Nº 095/2005-SCG

Destino: PRO

Data: 19/10/2005

Assunto: Abertura de novo processo de projeto pedagógico

Senhor Chefe:

Solicitamos a abertura de novo processo para o Curso de Educação Física da UEM, sobre o assunto "Projeto Pedagógico (currículo) do Curso de Educação Física - Currículo Unificado: Turnos Integral e Noturno".

Isto se deve pelo fato de que o colegiado do curso de Educação Física está unificando os currículos do turno integral e do noturno, o que facilitará os trâmites burocráticos já que existem dois processos para o curso (1.530/91 e 1.265/98).

Atenciosamente,

Elisiário Ribeiro Júnior,  
 Secretário.

Recebimento:

19.10.05  
 Data

ROS  
 Assinatura

Proc.: 02204/05 Fls.: 03.  
Rubrica: *Erivell*



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
Diretoria de Ensino de Graduação  
Colegiado do Curso de Educação Física

Ofício nº 003/2005-EDF

Maringá, 18 de outubro de 2005.

Senhor Presidente:

Considerando a decisão do Departamento de Educação Física,  
em reunião realizada no dia 06/10/2005;

considerando a decisão do Colegiado do Curso de Educação  
Física, em reunião realizada no dia 11/10/2005,

vimos solicitar as providências quanto à aprovação pelo  
egrégio Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da nova proposta de projeto  
pedagógico para o curso de Educação Física, conforme anexo, a qual vigorará a  
partir do ano letivo de 2006.

Respeitosamente,

Profª Drª Verônica Regina Müller,  
Coordenadora.

Ao Magnífico Reitor  
**Prof. Dr. Gilberto César Pavanelli**  
PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – UEM  
Nesta.

Maringá, 18 de outubro de 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03354/03 Fls. 04

Rubrica: *Erivelto*



**Universidade Estadual de Maringá**  
**Centro de Ciências da Saúde**  
**Departamento de Educação Física**

# Projeto Pedagógico

## Curso: Licenciatura em Educação Física

**Maringá, 11 de outubro de 2005.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 02354/05 Fls. 05

Rubrica: *Erivelto*

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**  
(por habilitação/ênfase/modalidade)

**Formulário**  
Nº 01

**CURSO: EDUCAÇÃO FÍSICA**

**HABILITAÇÃO/ÊNFASE/MODALIDADE: LICENCIATURA PLENA**

**TURNO DE FUNCIONAMENTO:**

Matutino

Vespertino

Integral

Noturno

**COMPOSIÇÃO DO COLEGIADO DE CURSO**

O colegiado do curso de Educação Física da UEM é composto pela Coordenadora Profª. Dra. Verônica Regina Muller e pela Vice-Coordenadora Profª. Dra. Sônia Maria Toyoshima Lima, de acordo com a Portaria nº. .

**COMISSÃO RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DO PROJETO**

Esta proposta é o resultado dos estudos realizados pelos professores do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá desde sua implantação até a aprovação do em reunião departamental.

10 / 10 / 2005

Data

Carimbo e assinatura do Coordenador

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03354/05 Fls. 06

Rubrica: *Erivelto*

LEGISLAÇÃO BÁSICA

Formulário  
Nº 02

1. LEGISLAÇÃO REFERENTE À CRIAÇÃO, AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DO CURSO

Criação:

RESOLUÇÃO Nº 04/71 – CONSELHO UNIVERSITÁRIO/UEM  
RESOLUÇÃO Nº 06/72 – CONSELHO UNIVERSITÁRIO/UEM

Reconhecimento:

Parecer nº 1.655/76 – CESu, 3º Grupo (DFE), 01/06/76  
Decreto nº 78.430, de 16/09/76.

2. LEGISLAÇÃO REFERENTE AO CURSO – DIRETRIZES CURRICULARES/ PADRÕES DE QUALIDADE/OUTROS

- 2.1. Resolução CFE nº 09/69, de 10/10/69.
- 2.2. Parecer CFE nº 215/87, de 11/0/87 – (Documenta nº. 315 p. 157).
- 2.3. Resolução CFE nº 3/87, de 16/06/87 – (Documenta nº. 322 p. 275).
- 2.4. Parecer CFE nº 447/88, de 06/06/88 – (Documenta nº. 330 p. 182).
- 2.5. Parecer CFE nº 743/88, de 04/08/88 – (Documenta nº. 332 p. 207).
- 2.6. Resolução CFE nº 03/88 (DOU de 01/12/88).
- 2.7. Portaria Ministerial nº 159/65.
- 2.8. Parecer nº 138/02 – CNE-CES, de 03/04/2002.
- 2.9. Parecer nº 058/04 – CNE-CES, de 18/02/2004.

3. LEGISLAÇÃO QUE REGULA A PROFISSÃO QUE O CURSO HABILITA A EXERCER

- 3.1. Portaria nº 399/89 – MEC, de 28/06/89 (DOU DE 29/06/89).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03354/05 Fls. 07

Rubrica: *Erivelto*

HISTÓRICO/DIAGNÓSTICO DO CURSO

Formulário  
Nº 03

As últimas décadas têm levado à modernização das universidades brasileiras. O Paraná até os anos 60 contava com apenas uma universidade, a Universidade Federal do Paraná, mas, com o pleito político de interiorizar novas instituições, três universidades estaduais se originam a Universidade Estadual de Ponta Grossa, a Universidade Estadual de Maringá e a Universidade Estadual de Londrina.

Em Maringá o atendimento às necessidades de ensino superior era feito por três estabelecimentos estaduais: Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, criada em 1959, Faculdade Estadual de Direito, criada em 1966 e Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1966. No conjunto, essas faculdades ofereciam um total de sete cursos que, em sua grade curricular agregavam a prática do esporte, responsabilidade da Associação Atlética Universitária<sup>1</sup> depois denominada de Coordenadoria de Desportos e Recreação.

A professora Maria Amélia Tílio (supervisora no ano de 1972), é incluída na Reforma Universitária através da Resolução n.06/72 pelo Conselho Universitário. Por ser supervisora da Associação Atlética Universitária, a professora é nomeada pela portaria n.04/72 – GRE para elaborar o currículo do curso de Educação Física na Universidade Estadual de Maringá.

A estruturação curricular segundo Martins Junior (1986) e Oliveira (1988), teve como base uma análise de currículos de outras instituições. O curso, sem qualquer infra-estrutura se efetiva para o primeiro semestre de 1973, com um corpo docente de 10 (dez) professores e o limite inicial de 80 (oitenta vagas). E, como o período era o de expansão do sistema desportivo, o currículo, com disciplinas semestrais, se configurava com um corpo de conhecimento predominantemente técnico desportivo. O currículo consistia em um conjunto de disciplinas hierarquizadas com pré e co-requisitos. A titulação obtida em Licenciatura em Educação Física e Técnico em Desportos, era regida conforme a Resolução n.69 de 6 de novembro de 1969 do Conselho Federal de Educação. Este Curso somente foi reconhecido em 17 de setembro de 1976, mediante o Decreto Federal n.78.430, publicado no Diário Oficial da União.

Entre 1977 e 1979, o Colegiado de Curso de Educação Física encaminha uma proposta de reformulação curricular, que após discussões com professores do departamento, é aprovada com início previsto para o segundo semestre letivo de 1979. Relata Nascimento (1991), que embora o currículo tenha sido aprovado pelos Conselhos Superiores da Instituição, o departamento decide não implantá-lo para aguardar a proposta do Conselho Federal de Educação que estava em estudos.

Desde a criação do curso de Educação Física, os professores do Departamento têm realizado amplos estudos sobre o currículo. Entre as primeiras investigações específicas destacam-se as de Martins Junior (1986), Oliveira (1988) e Oliveira, Lima, Piroló et al. (1988) e Oliveira, Lima, Piroló e Teixeira (1990), tendo

<sup>1</sup> Informações concedidas pelo Prof. Jair Henrique Alves, para o Prof. Celso Souza e editada pela Revista da Educação Física / UEM.v.4, n.1, 1993.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03354/05 Fls. 08

Rubrica: *Erivelto*

como objetivo avaliar os aspectos organizacionais e os procedimentos didático-pedagógicos curriculares, que resultaram em sugestões que consideravam as opiniões dos graduados, dos egressos do curso de Educação Física da UEM, assim como dos professores de Educação Física no Brasil.

A intensidade dos estudos e das discussões ocorre após o Conselho Federal de Educação - CFE, emitir a Resolução nº 003/87, com a proposta de reestruturação dos Cursos de Educação Física de todo território nacional, determinando o prazo de dois anos para sua implantação. O prazo de implantação foi alterado por solicitação de representantes dos Cursos de Educação Física de diversas IES do país, quando da realização do Simpósio Nacional em 1988 Campinas, sobre Reforma Curricular da Educação Física. Isto fez com que o CFE estabelecesse, através da Resolução nº 003/88, de 04/08/1988, um prazo máximo para a implantação do novo currículo, passando a vigorar no primeiro semestre letivo de 1990.

Nesta ocasião outros campos de conhecimentos são incorporados à grade curricular com dois princípios: a Formação geral, compondo disciplinas relacionadas a área de conhecimento filosófico, do ser humano, da sociedade e técnico-pedagógico; e o Aprofundamento de conhecimento que permitia aos alunos ampliar os conhecimentos na área de interesse do campo de trabalho.

A partir de 1992 a UEM implantou o regime seriado para seus cursos de graduação. Novos currículos tiveram que ser elaborados, agora com a obrigatoriedade de cada curso ter um projeto pedagógico conduzindo à identidade profissional. A Educação Física aprovou a Licenciatura em regime integral com a entrada de 80 alunos. O regime de créditos remanescente ficou somente para os alunos em fase final de curso. Os discentes das demais fases foram adaptados ao novo regime seriado. No ano de 1996, o sistema de créditos foi totalmente extinto.

Além de tais alterações, outras reformas curriculares aconteceram no Curso de Educação Física do DEF, como se pode perceber através das Resoluções 058/79, 064/81, 084/81, 104/82 e 079/84, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, como também através dos Pareceres nº 138/02 - CNE-CES, de 03/04/2002 e nº 058/04 - CNE-CES, de 18/02/2004, que dizem respeito somente à carga horária, seriação, periodização e eliminação de disciplinas. Mais tarde, implanta também o curso com o mesmo currículo em período noturno, tendo a duração mínima de 5 e máxima de 8 anos para a sua integralização, aprovado pela resolução n. 126/98 CEP.

Atualmente, existe a necessidade de uma nova característica do Projeto Pedagógico para adequação às novas exigências curriculares provenientes do Ministério de Educação, mas também porque houve um crescimento exponencial qualitativo do DEF, com mostras de reconhecimento, por exemplo, porque possui há doze anos uma Revista altamente recomendada em nível nacional, realiza periodicamente um evento internacional considerado entre os melhores do Brasil e conta a partir deste ano com o seu Mestrado. Pode-se citar ainda as cinco estrelas que nos foram atribuídas este ano pela editora Abril apontando o Curso entre os melhores do Brasil. Além destes motivos tão diretos, a necessidade se expressa também pelo avanço das novas tecnologias, das produções científicas na área e pelas características da própria humanidade e pelo compromisso que temos enquanto universidade pública com a comunidade em geral.

Como pode-se perceber o Curso de Licenciatura em Educação Física, desde a sua criação até o presente momento vem sofrendo várias alterações curriculares, tornando o seu projeto pedagógico mais coerente com as demandas da realidade

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03354/05 Fls. 09

Rubrica: *Eriwellto*

brasileira e com os rumos científicos escolhidos.

O corpo docente do DEF, preocupado com a melhoria do ensino e com a consistência interna dos seus respectivos currículos, depois de vários estudos, aprova Núcleos e Linhas de Pesquisa que ficaram estruturadas da seguinte forma: Núcleo de Pedagogia da Educação Física e Núcleo de Atividade Física e Esporte, produções.

O Primeiro Núcleo apresenta três linhas de pesquisa voltadas, respectivamente, para o desenvolvimento de estudos socioculturais na Educação Física, para a formação e ensino em Educação Física, e para o processo de controle, desenvolvimento e aprendizagem motora em diferentes grupos populacionais. O Segundo Núcleo volta-se para a Educação Física e suas relações com a saúde coletiva e a aptidão física, bem como para os processos de formação e desempenho esportivo. Os Núcleos/Linhas de estudos e pesquisas caracterizam-se pela reunião de docentes e discentes a partir de afinidades e interesses temáticos, favorecendo o desenvolvimento das atividades da Graduação e da Pós-Graduação do DEF/UEM.

Por último resta observar que a proposta aqui apresentada é fruto das reuniões abertas e democráticas realizadas com todo o corpo docente, todas as quartas-feiras desde outubro de 2004 a outubro de 2005, especificamente com o objetivo de estudar, tomar decisões e assumir profunda e coletivamente a nova proposta de Licenciatura para a Educação Física da UEM.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03354/05 Fls. 10

Rubrica: *Erivelto*

JUSTIFICATIVA

Formulário  
Nº 04

Historicamente o DEF vem pautando suas ações pedagógicas e produções teóricas pelo compromisso com a comunidade em geral e a universidade pública.

O projeto pedagógico curricular do DEF vem gradativamente sendo reconhecido nacionalmente entre os melhores cursos de educação do Brasil. Entre outros indicadores, citamos o ranking de 2005 das melhores universidades brasileiras da Editora Abril onde o curso de Educação Física da UEM recebeu a classificação de cinco estrelas.

Mas os professores do departamento consideram importante continuar garantindo as diferentes expressões e manifestações que ocorrem nas várias áreas do conhecimento como também reconhecer o avanço das novas tecnologias, das produções científicas na área e características da própria humanidade, o que justifica a necessidade de uma adequação do projeto pedagógico e assim também poder atender às novas exigências curriculares provenientes do Ministério de Educação.

Especificamente relativo à Licenciatura, houve um crescimento qualitativo nas discussões sobre a escola, a criança, a cultura, a sociedade, o desenvolvimento humano e a política, grande parte delas motivadas pelos professores que realizaram seu doutoramento na área da educação.

É importante ressaltar que o Curso de Educação Física do DEF, vem contribuindo na construção de proposições metodológicas distintas e necessárias para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis de escolaridade, aspectos estes que podem ser comprovados pelos livros e artigos publicados em diversos periódicos nacionais e internacionais e pelas próprias referências bibliográficas utilizadas por diferentes pesquisadores da área.

No sentido de ampliar e buscar com mais profundidade respaldo científico para o Curso de Licenciatura em Educação Física, o DEF está implantando agora em 2005 o seu curso de Mestrado em parceria com a Universidade Estadual de Londrina - UEL. Com base em suas linhas de pesquisa, o Curso de Educação Física em nível de graduação terá um avanço significativo, em virtude do Mestrado estar atrelado às linhas de pesquisa do próprio Curso de graduação, além do conhecimento produzido servir como base das discussões geradas em salas de aulas.

Em síntese, ao reformular o Projeto Pedagógico, busca-se garantir o espaço para ações e posições divergentes quanto às concepções e propostas pedagógicas da Educação Física, no âmbito de um compromisso com posições sempre melhor fundamentadas.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03354/05 Fls. 11

Rubrica: *Erivelto*

PRINCÍPIOS NORTEADORES  
DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO  
(Conforme artigo 8º da Resolução 115/2000-CEP)

Formulário  
Nº 05

Com a promulgação do Parecer nº. 009/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno(CP), a discussão das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, incluindo o Curso de Educação Física tomou novos rumos, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, a partir daquelas indicações.

A formação de professores para atuar na Educação Básica, de acordo com o referido Parecer, deve ser realizada em curso de licenciatura plena. "Desta forma, a licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo '3+1'" (Parecer nº 009/2001 CNE/CP, p. 6).

Destacamos que este parecer imprime o entendimento de que educação é um elemento responsável pelo desenvolvimento das pessoas e da sociedade, e imprescindíveis ao processo de transformações sociais. Também explicitou outras compreensões a respeito da educação escolar tornando clara a concepção de escola, de formação de professores (agente ativo e investigador de sua prática pedagógica, conhecedor de suas dificuldades e necessidades profissionais e pessoais frente ao ensino, por meio de uma formação continuada/permanente), de docência e de discência (aquele que reflete para além do técnico), que os cursos das licenciaturas devem adotar.

Tratando-se da organização curricular, podemos dizer que está contemplado no referido parecer a necessidade de buscar formas de organização do conhecimento para além das estipuladas nas disciplinas, além de promover atividades nas quais estejam presentes a inter-relação dos conhecimentos específicos com os gerais, a articulação entre teoria e prática, a comunicação entre formação continuada e inicial contemplando a cultura geral e profissional.

Após extensas discussões realizadas no plano curricular pelo Departamento de Educação Física, a proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá foi elaborada para atender essas peculiaridades, pensando também na nossa realidade, considerando seu contexto institucional, suas características, interesses e necessidades da comunidade quer no plano docente, quer no discente. Foi estruturada a partir do conteúdo disponível, derivado tanto de investigações científicas como de experiências empíricas, considerando-se a educação física como uma prática social e pedagógica, que atualmente possui múltiplas tendências epistemológicas, nas quais podemos citar: cultura corporal, movimento humano, motricidade, entre outras; de marcante universalidade no quadro de uma educação permanente, capaz de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e participativos no contexto social.

Baseando-se na concepção de Educação Física acima mencionada que

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03354/05 Fls. 12

Rubrica: *Erivelto*

aponta para a perspectiva do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá; na avaliação do currículo em vigor; e, nas normas legais - destacando o Parecer CNE/CP 009/2001 aprovado em 08/05/01, este projeto está estruturado partindo dos pressupostos relativos a formação ampliada, formação específica que contempla entre outros autores a produção acadêmica e científica do corpo docente deste departamento (OLIVEIRA, 1988 e 1999; MARTINELLI, 2001; BARBOSA e RINALDI, 2005; RIBEIRO, 2003; PIROLO; TEIXEIRA, 2005).

O curso de licenciatura está norteado por seis eixos curriculares, fundamentado no Parecer CNE/CES 0058/2004, relativos às dimensões do conhecimento, com vistas à formação ampliada:

- relação ser-humano e sociedade;
- biológica do corpo humano; e,
- produção do conhecimento científico e tecnológico.

A formação específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, contemplará as seguintes dimensões:

- cultural do movimento humano;
- técnico-instrumental; e,
- didático-pedagógica.

A proposta pedagógica do Curso de Educação Física, portanto, está organizada em torno de eixos curriculares. A existência destes eixos está relacionada à criação de espaços coletivos de discussão e ações que tornem transparentes a relação entre a prática e a teoria, entre a forma e o conteúdo, entre o saber e o fazer dentro de uma visão histórica. Desta forma, os eixos curriculares atuam no sentido de criar um campo de ação no qual, mantidas as características específicas de cada componente curricular, seu conteúdo e método próprios, bem como o ritmo e características de cada professor, propostas coletivas possam ser desenvolvidas por conjunto de professores, de turmas, de alunos. Por outro lado, os eixos curriculares servem também para balizar e selecionar os conteúdos essenciais a serem desenvolvidos em cada componente curricular, propiciando aos alunos os conhecimentos estruturais e fundamentais para a sua vida na sociedade atual e para o exercício de determinadas atividades. Neste sentido, os conteúdos derivarão destes eixos posto que formarão assim, uma proposta pedagógica coerente.

O Parecer CNE/CP 009/01 apresenta questões a serem enfrentadas na formação de professores nos campos institucional e curricular que vêm sendo discutidas nas últimas duas décadas, refletidas na produção científica que trata desta temática.

No campo institucional, faz menção a quatro aspectos: segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica; submissão da proposta pedagógica à organização institucional; isolamento das escolas de formação; distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica.

No campo curricular cita a desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação; tratamento inadequado dos conteúdos; falta de oportunidades para desenvolvimento cultural; tratamento restrito da atuação profissional; concepção restrita de prática; inadequação do tratamento da pesquisa; ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações;

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03354/05 Fls. 13

Rubrica: *Erivelto*

desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica.

Diante desta realidade, a formação inicial do Curso de Licenciatura em Educação Física deve dar conta de articular os conhecimentos pertinentes a área ao longo do processo desta formação.

Podemos destacar a necessidade de articular os diferentes âmbitos de conhecimento profissional, contrapondo-se as formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos de disciplinas e instituindo tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalhos supervisionados, grupos de estudos entre outros, promovendo aos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens diferenciados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício de diferentes conhecimentos a serem desenvolvidos.

Um outro aspecto refere-se à interação e comunicação e o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional por meio de ações compartilhadas de produção coletiva, ampliando diferentes respostas às situações reais de forma que os futuros professores possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva – base da ética profissional. Desta forma, a escola de formação deverá criar dispositivos de organização curricular e institucional que favoreçam sua realização.

A disciplinaridade e a interdisciplinaridade devem estar contempladas por meio de estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e suas relações com as diferentes áreas do conhecimento, pautadas na indagação e na reflexão críticas destes conhecimentos, com vistas a uma intervenção pedagógica transformadora.

Cumprе ressaltar que a formação comum e a formação específica, ou seja, a docência e a partir dela as particularidades da área da educação física, devem ser concretizadas no espaço escolar em seus campos específicos, tais como: crianças e jovens em situação de risco; jovens e adultos; escolas rurais e classes multisseriadas; educação especial e educação indígena.

A articulação dos conhecimentos a serem ensinados e os conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa, bem como, as dimensões teóricas e práticas de forma a possibilitar a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino, superando o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento. Neste sentido, para articular a teoria e a prática necessário se faz compreender que, todo o fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, o que permite considerar que no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz.

Os pressupostos apresentados constituem-se nos princípios norteadores do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEM e orientam as ações a serem desenvolvidas no âmbito da formação de professores.

*A Realização*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03354/05 Fls. 14

Rubrica: *Friello*

**PERFIL DO EGRESSO**

(Conforme artigo 10 da Resolução 115/2000-CEP)

Formulário  
Nº 06

O perfil do profissional de educação física pode, a princípio, sugerir uma idéia de algo pronto e acabado mas, na análise desta questão sob outro ângulo, percebe-se que esta idéia não é tão simplista e implica em uma reflexão mais profunda dos conhecimentos, do momento histórico e do contexto sócio-cultural na contemporaneidade.

Todo profissional tende a internalizar e concretizar em determinada direção todo um sistema de idéias e valores provenientes de sua formação acadêmica. Neste sentido, a partir dos eixos curriculares estabelecidos como norteadores do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, entende-se que o profissional de educação física deve caracterizar-se como um professor educador; pesquisador; reflexivo-crítico; e transformador.

O professor de educação física deve ser entendido antes de tudo como educador e comprometido com as transformações que ocorrem na sociedade e, por dever de ofício, contribuir neste processo. Neste sentido, o professor de educação física deve desenvolver e contribuir para que os seus alunos desenvolvam senso crítico frente à realidade social. O educador assim formado aliará sua competência técnica a um compromisso político claramente definido em favor da maioria da população, que é alijada do processo produtivo e até do seu direito à formação integral e lazer.

Com esta formação, o profissional formado em educação física deverá estar capacitado para o desenvolvimento de pesquisas na área, ou seja, um professor pesquisador que consiga imprimir um caráter investigativo à sua prática pedagógica por meio da valorização de seus saberes, considerado portanto, como sujeito e intelectual capaz de produzir conhecimento, participar das decisões e gestão da escola e dos sistemas, trazendo perspectivas para a re-invenção da escola democrática (RIBEIRO, 2003).

A perspectiva da formação do professor reflexivo e crítico, parte do entendimento de que a atividade docente é práxis, portanto, o docente deve ser visto como um intelectual em formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, superando o papel de reflexivos para intelectuais críticos e reflexivos (PIMENTA, 2002). Nesse sentido, a atividade docente, como tal, é teórico-prática, política, subjetiva, reflexiva, social, concreta e real, indissociadamente, cuja função do professor é mediar, por meio da reflexão crítica, essas apreensões para as transformações (RIBEIRO, 2003).

Esta função mediadora do professor parte do entendimento de que "A mediação requer um referencial que dê conta de desvelar as contradições sociais e para isto deve reconhecer a educação como uma produção histórica e social" (RIBEIRO, 2003, p. 139).

Consideramos como características profissionais os elementos de conhecimento que os professores de educação física devem ter a respeito do contexto regional, das aulas e dos alunos.

Para tanto, se faz necessário, dialogar e discutir com pessoas e líderes da comunidade e região sobre a realidade circundante; agir em busca de mudanças;

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03354/05 Fls. 15

Rubrica: *Ewello*

respeitar a cultura e a realidade do contexto regional; conhecer os costumes, folclore, as condições de vida e o regime de trabalho da comunidade; conhecer aspectos econômicos, políticos e sociais da região; ser capaz de integrar-se na comunidade; ser capaz de adaptar-se a diferentes realidades sócio-culturais; contribuir com o desenvolvimento cultural, social e econômico da comunidade.

Um outro aspecto importante refere-se a necessidade do professor de educação física conhecer sobre os alunos a partir de diferentes concepções teóricas que tratam sobre o crescimento, o desenvolvimento e, também, como os seus alunos estabelecem relações com outros sujeitos. O conhecimento destas concepções possibilitará ao professor compreender o processo de desenvolvimento dos sujeitos com quem realizará a ação educativa e, ao mesmo tempo, intervirá de forma mais significativa em sua educação.

Os professores formadores têm um papel fundamental em todo o processo de formação do professor de educação física, a medida em que devem assumir a responsabilidade de fazer/promover uma articulação entre os conhecimentos presentes nesta formação em atitude dialógica dentro de disciplinas curriculares, tendo como eixo articulador a problemática da formação humana, da escola e do ensino.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03354/05 Fls. 16

Rubrica: *Envelho*

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES**  
(Conforme artigo 11 da Resolução nº 115/2000-CEP)

Formulário  
Nº 07

A formação docente é tratada neste projeto pedagógico a partir de diferentes abordagens teóricas, como as apresentadas por Nóvoa (1992); Pérez Gómez (1992); Candau (1997); Pimenta (1999); entre outros. Nestas perspectivas são apontados os pressupostos fundamentais para o processo de formação dos cursos de licenciatura, entre os quais podemos citar os estudos sobre profissão docente, ser professor, saber docente e outros aspectos referentes a esta temática.

Pimenta (1999) ressalta que os saberes da docência são constituídos pela experiência, pelo conhecimento e pelos saberes pedagógicos. No que se refere à experiência, relaciona-se à trajetória escolar do licenciando, ou seja, o que ele transporta para a sua formação inicial provém de sua vida escolar e das relações que foram constituídas. O conhecimento trata-se do saber específico de cada área e campo acadêmico que o professor deve dominar para ensinar bem. Os saberes pedagógicos significam a construção dos saberes na relação escolar cotidiana, a partir das necessidades pedagógicas colocadas pela prática social da educação. Neste sentido, o saber presente nesta tríade deve orientar a formação do professor e esta ser valorizada no seu processo de preparação.

No entanto, se faz necessário romper com as concepções incorporadas e transferidas para dentro dos cursos, tendo em vista que as experiências construídas na educação básica nas aulas de educação física se prolongam, e a formação inicial parece reproduzir essas experiências.

As experiências vividas pelos futuros professores na educação básica retratam a realidade da educação física escolar que, apesar dos esforços, necessita de uma intervenção pedagógica, a medida em que se identifica diferentes situações nos diferentes níveis de ensino.

No ensino fundamental, por exemplo, a educação física necessita de sua legitimidade como um componente curricular e de se configurar efetivamente como prática pedagógica. Para tanto, faz-se necessário a organização e a sistematização dos conhecimentos relativos a educação física que, embora tem sido foco de estudos e de proposições teóricas apresentados a comunidade científico e profissional, ainda precisam ser implementadas. Mesmo reconhecida a necessidade de tratar pedagogicamente os saberes produzidos historicamente no âmbito da educação física e socializa-los no contexto escolar, evidencia-se, ainda, um grande enfoque em determinadas manifestações da cultura corporal tais como os jogos de caráter recreativo nas séries iniciais e dos esportes nas séries finais, em detrimento de outros conhecimentos como ginástica, dança e lutas, considerando-se em um desafio a ser superado.

No ensino médio a educação física não difere da realidade do ensino fundamental, necessitando ampliar seu espaço no currículo escolar, tendo em vista as dificuldades para organizar e sistematizar do conhecimento em educação física, agravado pela priorização do vestibular neste nível de ensino.

Os avanços nas discussões teóricas apresentadas na produção acadêmico-científico da área, e das experiências desenvolvidas pelos professores que atuam na Educação Física, que vêm sendo socializadas em diversos congressos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03354/05 Fls. 17

Rubrica: *F.வில்ல*

promovidos em diferentes regiões do país, apontam a necessidade de uma intervenção. Embora já seja possível perceber algumas mudanças, é notória a emergência de se promover rupturas significativas neste contexto, sejam no âmbito das políticas, formação, prática docente, entre outros aspectos.

Promover impactos e rupturas nesta realidade não se constituem em uma tarefa fácil, mas em um desafio para a formação inicial de professores que em um futuro próximo, a enfrentarão.

A partir desta leitura da realidade da educação física brasileira, mas também da região na qual se desenvolve o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade estadual de Maringá, apresentam-se alguns elementos que consideramos fundamentais no âmbito da formação de professores para promover os avanços necessários à educação física escolar.

Candau (1997) ressalta que o professor deve articular dialeticamente, as diferentes dimensões da profissão docente que incluem os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais. A partir deste entendimento, as diferentes dimensões do conhecimento contempladas na formação do professor licenciado em educação física, explicitadas nos princípios norteadores do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, devem ser tratadas e organizadas de forma a promover a apropriação de saberes e, a partir deles, capacitar estes professores para a atuação profissional na educação escolar e para uma intervenção pedagógica neste contexto.

Isto implica na necessidade de compreender que o papel da educação é o de proporcionar a apreensão entre parte e totalidade, sujeito e objeto, lógico e histórico, concreto e abstrato, individual e coletivo, objetivo e subjetivo, conferindo aos indivíduos a autonomia e a emancipação (ainda que relativas) conquistadas em um coletivo (RIBEIRO, 2003).

As capacidades necessárias à ação docente em educação física devem ser desenvolvidas ao longo do processo de formação inicial do futuro professor e devem estar internalizadas no professor licenciado, de forma a possibilitar uma atuação profissional comprometida com o processo educativo, o que, por sua vez, indica a necessidade de imbuí-los dos meios para promover as rupturas necessárias no contexto da educação escolar e da prática pedagógica em educação física, com vistas a contribuir para avanços neste campo e, fundamentalmente na sociedade brasileira de um modo geral.

Neste olhar social da atuação docente o Parecer 009/2001 do CNE/CP destaca, primeiramente, que o professor, na especificidade da educação física, deve ter "comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática" (p. 41). Isto significa pautar sua atuação profissional por princípios da ética democrática, orientando suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes, bem como, reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, zelando pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade.

O professor também deve ser capaz de compreender o papel social da escola. Nesta perspectiva o professor de educação física deve compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ela, utilizando

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 08354/05 Fls. 18

Rubrica: *Erivelto*

conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social. Deve ainda, "participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula (Parecer 009/2001 do CNE/CP, p. 42).

Um outro aspecto que merece ser destacado refere-se a necessidade do professor de educação física promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos, seu meio social, temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular, estabelecendo relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola.

O Conhecimento dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar é um outro aspecto que ganha destaque no Parecer 009/2001 e que tem sido afirmado estudiosos da área da educação e da educação física. Para tanto, é necessário ao professor conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-as as atividades escolares, relacionando estes conteúdos aos fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade e também fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos. Cabe ainda ao professor compartilhar saberes com os docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, articulando em seu trabalho as contribuições destas áreas; ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos; e, ainda, fazer uso de recursos da tecnologia e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Em estreita relação com os saberes relacionados ao conteúdo, o professor deve ter o conhecimento pedagógico, necessário à ação docente, bem como, os conhecimentos de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

No que se refere especificamente ao domínio do conhecimento pedagógico o professor de educação física deve ser capaz de criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, utilizando modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos e manejando diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos. O professor deve ainda identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, gerindo a classe e organizando o trabalho escolar de forma a intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade, bem como, utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem (Parecer 009/2001 CNE/CP).

O Parecer 009/2001 aponta para a perspectiva de que o professor também deve ter um compromisso com o "gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional" (p. 44). Dessa forma, o processo de formação do professor não deve se esgotar na formação inicial, mas se prolongar ao longo da vida profissional do professor, especialmente o que atua na escola, haja vista que este *locus* é complexo e contraditório, pois sofre os reflexos do contexto social, econômico e político da sociedade. Neste sentido, tanto pesquisadores, estudiosos e professores afirmam a necessidade do desenvolvimento de programas de formação continuada, bem como, o desenvolvimento de políticas públicas nesta direção. Cabe ao professor de

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03354/05 Fls. 19

Rubrica: *Erivelto*

educação física compreender e ter o compromisso com o seu processo de formação profissional, buscando meios para a sua qualificação e, ao mesmo tempo, partindo para o enfrentamento da realidade, rumo a avanço em políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento do professor.

Para que o professor de educação física desenvolva estes saberes é necessária sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

Neste sentido, é necessário, também, que o curso de formação de professores de condições para que os futuros professores tenham acesso aos conhecimentos relativos a cultura geral e profissional; ao conhecimento sobre crianças jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conhecimentos dos conteúdos das áreas que são objeto de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência; da organização institucional da formação de professores, e também da avaliação da formação de professores para a educação básica.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03359/05 Fls. 20

Rubrica: *Emílio*

**ÁREA(S) DE FORMAÇÃO**

(Conforme artigo 12 da Resolução 115/2000-CEP)

Formulário  
Nº 08

Apontar as modalidades, ênfases e a habilitação que nortearão a área de formação da Licenciatura em Educação Física exige o resgate de indicações determinadas pela LDBEN e pelo parecer do CNE/CP-09-2001, no sentido de orientarmos significativamente o nosso curso no Departamento de Educação Física da UEM.

O artigo 61 da LDBEN (1996) nos diz que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1) a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviços; 2) aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (p.10).

A necessidade de ter como fundamento a associação entre teoria e prática exige que neguemos um pensamento prático utilitário em que a lógica de causa e efeito imediata oriente conclusões reducionistas e inconsistentes. Como toda prática humana é pensada, as necessidades da realidade impõem ao ser humano pensar para intervir e transformar esta realidade, sendo este processo de caráter histórico e não imediato.

Teoria e prática se afastam quando a realidade se mostra e é analisada por referenciais utilitários. Assim, romper com a razão instrumental é um imperativo de ação urgente, pois esta é responsável pelo pensamento do senso comum que insiste em separar teoria e prática e ter somente o "como" para sustentar uma intervenção. Contudo, aliar teoria e prática exige uma atitude filosófica em que não apenas o "como" esteja presente, mas também "o quê?" e o "por quê?" em suas interconexões. Esta é a possibilidade de elaborar um fazer pensando e um pensar fazendo.

O Parecer do CNE/CP-09-2001 afirma que "ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível" (p.28). Enfim, ensinar é resgatar a práxis. A ação transformadora é um imperativo de ação político-educacional importante para um curso que visa formar o licenciado. Isto por si indica uma modalidade fundamental que esperamos ter em nosso curso de Licenciatura em Educação Física.

Tendo como característica a exaltação da curiosidade epistemológica, o curso de Licenciatura em Educação Física visa despertar a capacidade de pesquisar como uma modalidade que aponta a condição do homem como ser aprendente. Por meio desta modalidade, procura-se apontar que tão importante quanto descobrir novidades talvez seja socializar os conhecimentos acumulados, consolidados e (re)construídos historicamente.

Este pressuposto pedagógico visa buscar o questionamento reconstrutivo, pois isto possibilita que o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizado

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03354/05 Fls. 21

Rubrica: *Eivelle*

consiga, ao longo de sua carreira, superar as desestimulações advindas da realidade educacional precária brasileira. Este ato de pesquisar deve orientar a capacidade de dizer "não" do professor de educação física para que ele consiga elaborar sínteses significativas no seu ato de ensinar, de aprender e de avaliar. Este ato de pesquisar não pode ser considerado neutro e implica o estabelecimento de valores que farão com que o ato de educar seja considerado na construção da sociedade e do homem.

Outra modalidade que a área de Educação Física propõe como basilar do processo de formação no curso de Licenciatura em Educação Física do Departamento de Educação Física da UEM é uma conduta ético-democrática que negue a construção de homem traiçoeiro, covarde e egoísta. Não poderia ser diferente se considerarmos os avanços filosóficos, epistemológicos e políticos que nas últimas décadas direcionaram o entendimento da Educação Física como área de intervenção pedagógica.

Faz-se legítimo que o futuro professor tenha uma formação ética que busque coerência entre o que pensa e o que faz, assim como uma formação democrática marcada pela construção de um processo de ensino-aprendizado em que as relações e interações humanas sejam mediadas por igualdade política, entendendo processo político democrático como construtor de condições históricas para a emancipação humana e não para o estabelecimento de relações hierárquicas e autoritárias que formam homens ordeiros e submissos.

Neste sentido, a Educação Física no ensino superior se coloca como área de conhecimento voltada à formação de professores para atuação na educação básica e de bacharéis para atuar em outros setores como clubes sociais e esportivos, academias, instituições prestadoras de serviços sociais, ONGs, dentre outras.

Especificamente na Licenciatura, a Educação Física caracteriza-se como área de intervenção pedagógica no setor escolar que tematiza diferentes manifestações e expressões da cultura corporal na forma de ginástica, esporte, jogo, dança, lutas, brincadeiras populares, e outras. Trata-se de um campo profissional voltado para uma atuação docente comprometida com o ensino e com a pesquisa na instituição escolar, em conexão com a comunidade externa e sintonizada com as transformações político-sociais, no sentido de buscar mecanismos de interferência na realidade.

Constituindo uma área de intervenção, a Licenciatura buscará habilitar um profissional da educação para trabalhar na escola com conhecimentos da cultura corporal historicamente produzidos pelo homem, ensinando, estimulando a pesquisa, incentivando a reflexividade crítica, despertando o interesse pelas práticas corporais e desenvolvendo projetos de relevância social e pedagógica, considerando uma atuação marcada pela transmissão e (re)significação dos conhecimentos da cultura corporal, juntamente com os alunos, fomentando uma prática educacional coletiva e dinâmica.

Dar-se-á, ainda, no curso de Licenciatura em Educação Física do DEF/UEM, ênfase aos saberes relacionados à formação de professores, organizados em seis áreas do conhecimento: ser e sociedade, técnico-instrumental, cultura corporal de movimento, produção do conhecimento, biológica e pedagógica, no sentido de garantir uma formação marcada pela inter-relação entre os diferentes saberes, sejam eles específicos da Educação Física ou de outras áreas de conhecimento. Tal intuito apresenta-se como forma de ampliar as potencialidades de formação acadêmicas no sentido de que o professor, em sua atuação na realidade escolar, trabalhe com a

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 03354/05 Fls. 22

Rubrica: *E. W. K.*

Educação Física numa perspectiva multidimensional, e não apenas técnico-instrumental. Para tanto, precisa conhecer as orientações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o projeto pedagógico da instituição de ensino onde irá lecionar, as políticas e planos de cada localidade, e ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Assim, a caracterização da Educação Física como área de intervenção pedagógica implica em apreender os conhecimentos necessários à formação profissional, tomando-os como norteadores da proposta pedagógica, do currículo e da orientação político-educacional da instituição escolar. Enfim, a Licenciatura em Educação Física do DEF/UEM deverá orientar uma formação pautada em pressupostos epistemológicos coerentes com uma prática pedagógica transformadora, reconhecendo e respeitando a diversidade dos alunos em seus aspectos sócio-culturais, evitando-se qualquer forma de discriminação e possibilitando o domínio de conhecimentos técnicos, pedagógicos, filosóficos e metodológicos específicos da área ou gerais, garantindo interlocuções entre os distintos campos do saber. Deve ainda zelar pela dignidade do professor e pela qualidade do trabalho desenvolvido em seu campo de atuação, compreendendo o processo educacional e o contexto no qual se insere a prática educativa a partir da realidade econômica, cultural e político-social.

#### REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 009/2001 (CNE/CP).
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Resolução n.12/70 do Conselho Federal de Educação.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Parecer n. 215/87 do Conselho Federal de Educação, 1970.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Resolução n. 03/87 do Conselho Federal de Educação, 1987.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Resolução n.03/88 do Conselho Federal de Educação, 1988.
- BARBOSA, Ieda Parra. **A ginástica nos cursos de licenciatura em educação física do Estado do Paraná**. Dissertação de Mestrado em Educação Motora. Universidade Estadual de Campinas-SP, 2003.
- CANDAUI, Vera M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARTINS JUNIOR, J. Avaliação do ensino do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, 2. **Anais**. Maringá, 1:52-84, 1986.
- NASCIMENTO, J. V. Nova proposta curricular do curso de Educação Física na Universidade Estadual de Maringá. in: **Revista da Educação Física / UEM**. v.2, n.1. Maringá, 1991. p.04-09.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº 3354/05 Fls. 23

Rubrica: *F. F. F.*

OLIVEIRA, A. A. B., LIMA, S. M. T., PIROLO, A. L., TEIXEIRA, C. A. **Avaliação da formação recebida pelos profissionais graduados no curso de Educação Física da UEM.** in: VIII Semana da Educação Física. Anais. Maringá, 1990, p.30.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. **Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.** Dissertação de Mestrado em Ciências da Motricidade Humana. Universidade Federal de Santa Maria – RS, 1988.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. **A Educação Física no Ensino Médio – período noturno: um estudo participante.** Tese de Doutorado em Educação Física – Educação Motora, Universidade Estadual de Campinas – SP, 1999.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. **A formação inicial em educação física e a preparação de um profissional reflexivo.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá-PR, 2001.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores; identidades e saberes da docência. In PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, Deiva Mara Delfini Batista. **A epistemologia da prática reflexiva na formação inicial do professor de educação física.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá-Pr, 2003

RINALDI, Ieda Parra Barbosa. **A ginástica como área de conhecimento na formação profissional em educação física: encaminhamentos para uma reestruturação curricular.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas-SP, 2005

TEIXEIRA, Roseli Terezinha Selicani. **O processo de avaliação na formação inicial em Educação Física e Desporto – Uma perspectiva de alunos e professores.** Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, 2005.