



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

REGINA SANDRA MARCHESI

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: considerações sobre as concepções de “cultura” e
“corpo” presentes nas monografias das universidades
públicas da Bahia**

Salvador
2012

REGINA SANDRA MARCHESI

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: considerações sobre as concepções de “cultura” e
“corpo” presentes nas monografias das universidades
públicas da Bahia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação pela Faculdade de Educação da Universidade
Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau
de Doutora em Educação

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Cecília de Paula Silva

Salvador
2012

M666

Marchesi, Regina Sandra.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: considerações sobre as concepções de “cultura” e “corpo” presentes nas monografias das universidades públicas da Bahia / Regina Sandra Marchesi, 2012.

220 f.

Orientador: Prof^a. Dra. Maria Cecília de Paula Silva

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Produção de conhecimento. 2. Monografias. 3. Concepção de cultura. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. II. Paula e Silva, Maria Cecília. III. Título.

CDD:

REGINA SANDRA MARCHESI

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: considerações sobre as concepções de “cultura” e
“corpo” presentes nas monografias das universidades
públicas da Bahia**

A Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito de Doutorado em Educação.

Aprovada em 16 de março de 2012.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Maria Cecília de Paula Silva – UFBA
(Orientadora)

Dr. Antônio Carlos Moraes - UFES

Dr. Luiz Alexandre Oxley da Rocha – UFES

Dr. Luiz Vitor Castro Júnior – UEFS

Dra. Lícia Maria Freire Beltrão – UFBA

Dr. Augusto César Rios Leiro – UNEB/UFBA

Dr. Miguel Angel Garcia Bordas – UFBA

Dr. Admilson Santos – UEFS/UFBA

Aos meus pais,
Pedro (in memória) e Laura, que decidiram em meio a muitas dificuldades, agradecer a mim e meus irmãos, com as maiores riquezas numa formação humana: amor e escola (eis a minha herança).

AGRADECIMENTOS

Fiz-me ser humano/a e professora, num processo sempre muito intenso de dificuldades e incertezas, mas também de muitos prazeres e conquistas. A vocês que caminharam comigo,

Micheli Venturini, companheira e pacificadora nos momentos de desespero, pela sua fidelidade inesgotável de fazer-me acreditar que é possível, sempre, juntas, tudo. Te amo!

A Minha Família, mãe, irmãos, cunhadas e cunhado e sobrinhos, pela resignação em administrar a distancia e saudade, minhas ausências nos encontros da família. Obrigada pelas orações, pela confiança e pelo acompanhamento desse meu processo mesmo que distantes.

A minha orientadora e amiga, Maria Cecília, que confiou nesse projeto, e na minha pessoa humana e profissional, para ser sua primeira orientanda no doutorado. Jamais, esquecerei do seu carinho “Meu Doce”. Concretizamos juntas esse degrau, para mim mais um estágio em minha formação e para você primeira orientanda no doutorado a formar. Teremos muitos outros degraus. Muito obrigada pela confiança e carinho.

Aos amigos Alexandre, Antonio e Brandão. Obrigada pelo apoio, orientação, cuidado, dedicação e acolhida nos momentos mais difíceis dessa trajetória.

A todos os meus amigos: Isabel (Bel) e família, Graça (UFES), Frade e Graça, Ad e Sandra e afilhados, Regiane, Cristiano, Anne, Rosilene (Leninha), Keyla, Marcia Morel, Josley, Val, Marise, Isaac, Leilinha (Ribeirão Preto), pelo incentivo e carinho.

As amigas do Espírito Santo Jaqueline e Regina, Arnúbia e Jurema e Norma. Obrigada pela amizade incondicional. Estou te volta!

Aos alunos e ex-alunos (UESC, FSBA, UFBA, Serrinha) que estiveram na torcida pela concretização desse trabalho.

Também de forma especial aos Cursos de Licenciatura em Educação Física da UEFS, UESC, UESB e UNEB - Campus XII, na pessoa dos professores/Coordenadores, pelo aceite na participação desse trabalho. Muito obrigada pela confiança e presteza com que fui atendida por todos vocês.

Aos professores e colegas do PPGE e do Departamento II da FACED/UFBA pelo convívio e aprendizagem;

Aos professores que compõem essa banca pelo pronto aceite ao convite firmado e já antecipo o agradecimento pelas contribuições.

**Que eu continue com vontade de viver,
mesmo sabendo que a vida é, em muitos momentos,
uma lição difícil de ser aprendida.**

**Que eu permaneça com vontade de ter grandes amigos,
mesmo sabendo que, com as voltas do mundo,
eles vão indo embora de nossas vidas.**

**Que eu realmente sempre a vontade de ajudar as pessoas,
mesmo sabendo que muitas delas são incapazes de
sentir, entender ou utilizar essa ajuda.**

**Que eu mantenha meu equilíbrio,
mesmo sabendo que muitas coisas que vejo no mundo
escurecem meus olhos.**

**Que eu realmente a minha garra,
mesmo sabendo que a derrota e a perda são ingredientes
tão fortes quanto o sucesso e a alegria.**

**Que eu atenda sempre mais à minha intuição,
que sinaliza o que de mais autêntico eu possuo.**

**Que eu pratique mais o sentimento de justiça,
mesmo em meio à turbulência dos interesses.**

**Que eu manifeste amor por minha família,
mesmo sabendo que ela muitas vezes
me exige muito para manter sua harmonia.**

E, acima de tudo...

**Que eu lembre sempre que todos nós
fazemos parte dessa maravilhosa teia chamada vida,
criada por alguém bem superior a todos nós!**

**E que as grandes mudanças não ocorrem por grandes feitos
de alguns e, sim, nas pequenas parcelas cotidianas
de todos nós!**

CHICO XAVIER

RESUMO

O estudo partiu do objeto cultura e corpo como concepções básicas as quais defendo necessárias, nas discussões das monografias como formato de trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Educação Física, em Universidades Públicas do Estado da Bahia e nos projetos dos referidos cursos. A caracterização metodológica da pesquisa é de abordagem qualitativa e exploratória de acordo com os objetivos traçados, pautado na concepção materialismo histórico dialético, e se caracterizou num esforço concentrado em analisar a existência ou não de um processo hegemônico ou contra hegemônico nas categorias cultura e corpo sabendo da existência de um projeto de modernidade de alienação corporal através da medicalização do corpo e da sociedade. Foram traçados como objetivos analisar a concepção de “cultura” e “corpo” expressa nas monografias de conclusão de curso (2007 a 2009) e nos projetos de curso de Licenciatura em Educação Física das universidades públicas da Bahia; e, analisar o objeto de estudo da área da Educação Física expresso nesses projetos, compreendendo serem os delineadores dessas concepções as Resoluções orientadoras e delimitadoras das organizações dos cursos da área e os próprios projetos dos cursos os quais são também documentos orientadores da formação no curso e do projeto político e social. Daí o sentido de analisar a luz das contradições as concepção de cultura e corpo nas monografias, nos projetos pedagógicos da área em questão. Para a fundamentação e orientação no processo de análise nessa pesquisa, três teses também foram suporte ao tratar do objeto de estudo da área, a formação profissional e os projetos pedagógicos dos cursos em Educação Física a luz das Diretrizes Curriculares da área (SILVA em 2002, FIGUEIREDO em 2005 e ROCHA em 2010). Gramsci foi orientador nas discussões de cultura hegemônica e contra hegemônica, poder e a ideológica de sujeitos críticos do processo-histórico, assim como Véron foi destaque ao tratar do sistema social de produção do sentido. De um total de duzentas e sessenta e cinco monografias tabuladas em quatro universidades públicas, foram selecionados cinquenta e quatro trabalhos que traziam como campo de reflexão e produção de conhecimento “Escola”. No período analisado, no território do saber da Educação Física, é flagrante a exploração da área em campos de conhecimento que a bem pouco tempo, nem integrava o debate na área, assim como é perceptível a visualização do isolamento dos conhecimentos inclusive advindos de áreas afins, sem uma articulação nas discussões com o campo empírico, inclusive na perspectiva da sociedade, da cultura e do corpo. Nessa lacuna reside o papel hegemônico de formação, assim como também o papel contra hegemônico, tendo na direção o espaço escola como campo de reflexão, pois é onde acontece a base mais expressiva de formação político pedagógica. Nesse sentido, é urgente a discussão da/sobre a cultura e do/sobre o corpo como sujeito histórico, no espaço escolar, local esse eleito para uma política educacional de consenso (alienante, servil, acrítico, controla). Esse é o espaço, em potencial para a transformação com vistas a superação de uma Educação Física, ainda técnico instrumental.

Palavras Chaves: Conhecimento em Educação Física, Concepções de cultura e corpo, monografias

ABSTRACT

The starting point for the study is culture and body as basic conceptions which I argue as necessary in the discussions of monographs developed in a format of degree completion in Licentiate Physical Education, in public Universities in the estate of Bahia and in the projects of the referred courses. The methodological characterization of the research is on a qualitative and exploratory approach according to the established objectives, based on the conception of the historical dialectical materialism, and it is characterized as a concentrated effort in analyzing the existence or not of a hegemonic or counter hegemonic process in the categories of culture and body, acknowledging the existence of a modernity project of corporal alienation through the medicalization of the body and society. The plotted objectives were analyze the conception of “culture” and “body” expressed in the monographs for the degree completion (from 2007 to 2009) and in the projects of the courses in Licentiate Physical Education of the public universities in Bahia; and, analyze the study object of the field of Physical Education expressed in those projects, understanding them as the delineators of such conceptions the guiding Resolutions and delimiters of the organizations of courses in the field and the courses’ projects themselves, which are also guiding documents for the course formation and of the political and social project. Thus comes the meaning of analyzing, under the light of the contradictions, the conceptions of culture and body in the monographs and in the pedagogical projects of the field in question. For the reasoning and orientation in the analysis process in this research, three theses were also supportive to treat the object of study in the field, the professional formation and the pedagogical projects of the courses Licentiate in Physical Education enlighten by the Physical Education Guidelines of the field (SILVA in 2002, FIGUEIREDO in 2005 and ROCHA in 2010). Gramsci oriented the discussions on hegemonic and counter hegemonic culture, power and the ideological of critical subjects in the historical process, as well as Véron was highlighted to treat the social system in the production of meaning. From a total of two hundred and sixty five monographs tabulated from four public Universities, fifty four works were selected as they had as topic of reflection and knowledge production “School”. In the analyzed period, within the knowledge of Physical Education, it is noticeable the exploration of the area in other fields of knowledge which very recently not even integrated the debate in the area, as well as it is perceptible the visualization of isolation of knowledge including the ones which come from related areas, with no articulation in the discussions with the empirical field, including in the perspective of society, culture and body. In this lack resides the hegemonic role of formation, as well as the counter hegemonic role, having in direction the school space as field of reflection, because it is where the most expressive basis of political pedagogical formation happens. Thus, it is urgent the discussion about/on the culture and about/on the body as a historical subject, in the school space, a local elected to an educational politic of consensus (alienating, servile, noncritical, controlled). This is the space, in potential to the transformation intended to the overcoming of a Physical Education still technical instrumental.

Keywords: Knowledge in Physical Education, Conceptions of culture and body, monographs.

RESUMEN

El punto de partida del estudio es la cultura y el cuerpo como conceptos básicos que sostengo como necesarios en las discusiones de monografías desarrolladas en un formato de finalización de estudios de grado en Licenciatura en Educación Física, en las universidades públicas de Bahía y en los proyectos de los mencionados cursos. La caracterización metodológica de la investigación es un enfoque cualitativo y exploratorio de acuerdo con los objetivos establecidos, sobre la base de la concepción del materialismo histórico dialéctico, y se caracteriza por ser un esfuerzo concentrado en el análisis de la existencia o no de un sistema hegemónico o contra hegemónico en las categorías de la cultura y el cuerpo, reconociendo la existencia de un proyecto moderno de alienación corporal mediante la medicalización del cuerpo y de la sociedad. Los objetivos trazados fueron analizar el concepto de "cultura" y "cuerpo", que se expresan en las monografías (de 2007 a 2009) y en los proyectos de los cursos de Licenciatura en Educación Física de las universidades públicas en Bahía; y, analizar la materia objeto de estudio de la esfera de la Educación Física expresado en esos proyectos, entendiéndolos como los perfiladores de tales concepciones las resoluciones rectoras y delimitadores de las organizaciones de los cursos en el campo y los propios proyectos de sus cursos, que también son documentos que servirán de guía para la formación del curso y del proyecto político y social. Nace así el sentido de este trabajo es analizar, a la luz de las contradicciones, las concepciones de la cultura y del cuerpo en las monografías y en los proyectos pedagógicos de la materia en cuestión. Para el razonamiento y la orientación en el proceso de análisis en esta investigación, tres tesis también apoyaron para tratar el objeto de estudio en el campo, la formación profesional y los proyectos pedagógicos de los cursos de Licenciatura en Educación Física iluminados por las Directrices del campo de Educación Física (SILVA en 2002, FIGUEIREDO en 2005 y ROCHA en 2010). Gramsci orienta los debates sobre cultura hegemónica y contra hegemónica, poder y lo ideológico de cuestiones de importancia fundamental en el proceso histórico, así como Véron se puso de relieve para tratar el sistema social en la producción de sentido. De un total de doscientos sesenta y cinco monografías tabuladas de cuatro universidades públicas, cincuenta y cuatro obras fueron seleccionadas como tenían como tema de reflexión y la producción de conocimiento "Escuela". En el período analizado, dentro de los conocimientos de la Educación Física, es notable la exploración de otros campos del conocimiento que muy recientemente ni siquiera integraba el debate de la área, así como es perceptible la visualización de aislamiento de conocimientos, incluidos los que provienen de áreas relacionadas, sin articulación en las conversaciones mantenidas con el campo empírico, incluso en la perspectiva de la sociedad, la cultura y el cuerpo. En esta falta reside el papel hegemónico de la formación, así como el papel contra hegemónico, habiendo en dirección al espacio escolar como campo de reflexión, porque es el lugar donde las más expresivas bases de formación pedagógica política suceden. Por lo tanto, es urgente la discusión acerca de/sobre la cultura y de/sobre el cuerpo como un sujeto histórico, en el espacio escolar, local elegido es una política educativa del consenso (alienante, servil, acrítica, controlada). Este es el espacio, de potencial transformación para la superación de la Educación Física que permanece siendo técnico instrumental.

Palabras Clave: Conocimiento em educacao fisica, Concepciones de cultura y cuerpo e Monografías

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 - Monografias UEFS/2007/GTT	164
Gráfico 02 - Monografias UEFS/2008/GTT	164
Gráfico 03 - Monografias UEFS/2009/GTT	164
Gráfico 04 - Monografias UESC/2007/GTT	165
Gráfico 05 - Monografias UESC/2008/GTT	165
Gráfico 06 - Monografias UESC/2009/GTT	165
Gráfico 07 - Monografias UESB/2007/GTT	166
Gráfico 08 - Monografias UESB/2008/GTT	166
Gráfico 09 - Monografias UESB/2009/GTT	166
Gráfico 10 - Monografias UNEB/2007/GTT	167
Gráfico 11 - Monografias UNEB/2007/GTT	167
Gráfico 12 - Monografias UNEB/2007/GTT	167
Gráfico 13 – Percentuais de monografias/universidade em 2007	168
Gráfico 14 – Percentuais de monografias/universidade em 2008	168
Gráfico 15 – Percentuais de monografias/universidade em 2009	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Universidades Públicas da Bahia/Município/Implantação do Curso de Educação Física	36
Quadro 2 - Orientadores das monografias concentrados no GTT “Escola”/quantitativo de trabalhos orientados	98
Quadro 3 - Disciplinas por área de conhecimento – UEFS	105
Quadro 4 - Disciplinas por Eixo de conhecimento – UESC	107
Quadro 5 - Disciplinas e ementas/Universidade	133
Quadro 6 - Monografias perfil GTT “Escola” da UEFS	171
Quadro 7 - Monografias perfil GTT “Escola” da UESC	173
Quadro 8 - Monografias perfil GTT “Escola” da UESB	175
Quadro 9 - Monografias perfil GTT “Escola” da UNEB – Campus XII	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Temáticas com percentuais mais expressivos por Universidade/Ano	40
Tabela 2 - Número de monografias por Universidade/Ano	43
Tabela 3 - Agrupamento para amostragem das temáticas exploradas nos estudos monográficos	45
Tabela 4 - Percentual de monografias das 04 Universidades/ano/GTT's	87
Tabela 5 - Temáticas exploradas nas monografias centrados no GTT "Escola"	88
Tabela 6 - Percentuais de Monografias por temáticas/Ano/UEFS	106
Tabela 7 - Percentuais de Monografias por temáticas/Ano/UESC	108
Tabela 8 - Percentuais de Monografias por temáticas/Ano/UNEB	109
Tabela 9 - Percentuais de Monografias por temáticas/Ano/UESB	112

LISTA DE SIGLAS

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CNE/CES - Conselho Nacional de Educação – Comissão de Ensino Superior
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno
ESFA – Escola de Ensino Superior São Francisco de Assis
FSBA – Faculdade Social da Bahia
GTT – Grupo Temático de Trabalho
RBCE – Revista Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UEFS - Universidade Federal de Feira de Santana
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PROUNI - Programa Universidade para Todos
EAD - Educação à Distância
UCSAL - Universidade Católica do Salvador
CONFED - Conselho Federal de Educação Física
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
PPP - Projeto Político Pedagógico
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
CONICE - Congresso Internacional de Ciência do Esporte
FIFA - Federação Internacional de Futebol
IES - Instituições de Educação Superior

SUMÁRIO

APROXIMAÇÕES: O EU E O OBJETO ESTUDADO	16
1 IMPLICAÇÃO COM O TEMA	18
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	33
2.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO INVESTIGAÇÃO	35
2.1.1 Organização e delimitação das monografias	40
2.2 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA	46
3 DA CULTURA EM GRAMSCI À CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA – UM OLHAR	48
3.1 UM PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO DE FORMAÇÃO	54
3.2 O OBJETO DE ESTUDO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: a cultura corporal	57
4 AS MONOGRAFIAS: DOS PROJETOS DE CURSO ÀS PRODUÇÕES DO MOMENTO PRESENTE	68
4.1 MONOGRAFIAS DE CONCLUSÃO DE CURSO: DO QUE SE DIZ SER, DO QUE TRATA NA LEI E DO QUE SE COMPREENDE QUE DEVE SER	73
5 A CONCEPÇÃO DE CULTURA E CORPO: DO PROJETO DE CURSO À MATERIALIZAÇÃO NAS MONOGRAFIAS	83
5.1 PROJETOS DOS CURSOS E MONOGRAFIAS: O QUE DIZEM SOBRE AS CONCEPÇÕES DE “CULTURA” E “CORPO”	100
CONCLUSÃO	146
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE	162
APÊNDICE A – Gráficos de monografias por GTT/Universidade/Ano	163
APÊNDICE B – Gráficos percentuais de monografias/universidades/ano	168
APÊNDICE C – Problemas e Objetivos das monografias/universidades/ano	170

APROXIMAÇÕES: O EU E O OBJETO ESTUDADO

Não nascemos prontos! Reporto-me a Cortella (2008), para reforçar que nos construímos ao longo da vida, e trago entre os elementos que me constituíram como ser humano, construções e inquietações que foram atribuindo sentido a minha formação pessoal/profissional através de uma relação universal, de categorias históricas, culturais, econômicas, sociais e políticas que, tenho certeza, estão em permanente construção. Considero, por isso, de suma importância esclarecer as intenções iniciais que me conduziram à pesquisa que resultou neste trabalho para deixar registrado aqui essa parte da minha história.

Minha identidade com a área de Educação Física se deu a partir da prática do esporte de “rendimento” na escola, durante o ensino fundamental e médio (Educação Básica), num tempo marcado por muitas disputas, no qual via constantemente ser desmentido o dito de senso comum “o importante é participar” (no seio da preparação para os treinamentos) e em que acreditava que Educação Física era esporte, pois tudo então associado que já houvera feito ou visto nas escolas, se não o era, era preparação para ele (ginástica e jogos pré-desportivos). Isso inclusive me fazia pensar que no ensino superior poderia me tornar uma atleta.

Em 1987 ingressei então no Curso de Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), certa de que ali me seria permitido estar mais próxima dele, o esporte, quando surpreendentemente fui apresentada a um curso destinado a formar não atletas, mas professores. Apesar do certo desvio, por assim dizer, daquilo que imaginava e até desejava, o percurso da formação não apenas continuava me indicando ser o esporte eixo central de minha atuação profissional, como o fazia cada vez mais claro e decisivo em minha vida, através do trato dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas¹. Com o tempo, no entanto, a surpresa inicial foi desvendando sua verdadeira face e de forma cada vez mais acentuada e atenta e preocupada eu ia percebendo que minha formação estava atrelada a uma concepção técnica (os currículos da formação profissional em Educação Física, à época, eram regidos pela Resolução nº 69/1969 do Conselho

¹ Atletismo feminino I, II, III e IV, Natação feminina I, II e III, Ginástica feminina I, II, III e IV, Ginástica Olímpica feminina I, II, III, IV e V, Voleibol feminino I e II, Basquetebol feminino I, II e III, Handebol I, II e III, Ginástica Moderna I e II, Dança Universal I, II e III, dentre outras

Federal de Educação (CFE) que apontavam para a forte tendência de “esportivização” da Educação Física.

O ano do meu ingresso foi também o ano de aprovação da Resolução CFE 03/1987 pelo Conselho Federal de Educação, criando duas formações na área: a Licenciatura e o Bacharelado. O fato associou-se a debates polêmicos e exaltados, ajudando a inflamar os humores do tempo, e o que começou como uma “inocente” mudança de diretriz acabou culminando na elaboração de produções científicas (dissertações e teses) recheadas de denúncias: o “esporte performance” nas escolas; as questões de gênero e a eugenia, tanto no esporte profissional quanto nas aulas de Educação Física escolar; a Educação e a Educação Física voltada para uma pedagogia de consenso; a dicotomia corpo-mente alimentada cotidianamente; a não compreensão do que era a Educação Física - seria atividade, disciplina ou ciência? O que teria de ser para além do espaço escolar? O que estuda, ou seja, qual é seu objeto de estudo? Qual a abordagem pedagógica da área para a área? (CASTELLANI FILHO, 1994; BETTI, 1991; BRACHT, 1992; MEDINA, 1990; OLIVEIRA, 1994).

Mais que perguntas e respostas, buscava-se o sentido de ser, pois já se sabia onde estávamos e onde poderíamos estar. Procurava-se naquele momento aquilo que pudesse fazer diferenciar nossas ações, de profissionais da área, das ações empreendidas por pessoas que não eram da área ou não estavam.

Os cursos de Educação Física no Brasil, em sua maioria, eram alicerçados em conhecimentos da área de Saúde e Técnicoesportiva, o que acarretava uma concepção de cultura - e por consequência de corpo - pautada na saúde e na performance. No que se refere à concepção de cultura, a formação dava-se sob o alicerce hegemônico da pedagogia de consenso (OLIVEIRA, 1994), do corpo “(a)sujeitado”, “acrítico”, pedagogia do oprimido (FREIRE, 1982).

Aspectos como a dissociação da formação na área, a não alteração na formação do Licenciado e a ênfase no aprofundamento para a formação do Graduado/Bacharel, trazida pela Resolução CFE 03/1987, somavam-se, dando continuidade a um tipo de formação pautado na concepção de instrumentalização corporal, o que significava a não alteração das concepções de “cultura” e “corpo” estabelecidas (RESOLUÇÃO CFE de nº 69/1969) ainda no período inicial da história da Educação Física no Brasil.

1 IMPLICAÇÃO COM O TEMA

Nas duas últimas décadas do século XX a oferta de formação superior em Educação Física no Brasil teve um aumento surpreendente, principalmente nas instituições privadas. Esse fator foi fortalecido pelas políticas públicas do Estado brasileiro no final dos anos 90, especialmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que “[...] ampliou a liberdade para oferta da educação privada, garantido, inclusive, a destinação de recursos públicos a entidades filantrópicas, confessionais e comunitárias” (GUIMARÃES, MONTE & SANTIAGO, 2011, p. 23). Essa ampliação ocorreu por pressão do Banco Mundial com o argumento de aumentar a oferta na educação superior com instituições mais focadas no ensino (privadas), e outras mais direcionadas à pesquisa (públicas). A orientação rompeu com o modelo de universidade centrada na produção científica. Essa lógica, defendida pelo Banco Mundial, também favorece a formação de mão de obra necessária as novas demandas de mercado e ao perfil de profissionais, pois se amplia a caracterização de uma formação mais técnica em nível superior, o que também favoreceu para a explosão quantitativa, das instituições superiores em relação as públicas, e respectivamente, as matrículas originadas dessas.

O crescimento ocorrido de 1995 a 2009 foi originário das políticas públicas do Estado brasileiro. Não foi maior a favor das instituições privadas, a partir de 2004, em razão da criação de programas de incentivo ao ingresso nas instituições públicas, a exemplificar: em 2004, a aprovação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (Decreto nº 5.245/ 2004, posteriormente convertido na Lei nº 11.096/ 2005, regulamentada pelo Decreto nº 5.493/2005); no ano seguinte (2005), a regulamentação dos cursos de graduação na modalidade de Educação à Distância - o EAD (Decreto nº 5.622/2005); em 2006, a criação do Universidade Aberta do Brasil (Decreto nº 5.800/2006); e, em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Decreto nº 6.096/2007), que motivado pelo expressivo aumento de discentes e docentes na área objetivava a expansão da educação superior pública com a promessa de elevação no orçamento das instituições em questão – em contrapartida, quando de sua adesão ao REUNI estas deveriam cumprir as metas estabelecidas quanto à ampliação do quantitativo de vagas em cursos de graduação.

Na tabela² abaixo, é possível observar o aumento gradativo a partir das políticas públicas de formação em nível superior.

Tabela 1 – Evolução das IES, Matrículas Presenciais e a Distância na Educação Superior, por categoria administrativa – Brasil – 1995/2009

Ano	IES		Matrículas Presenciais		Matrículas EAD	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
1995	210	684	700.540	1.059.163	-	-
1997	211	689	759.182	1.186.433	-	-
1999	192	905	832.022	1.537.923	-	-
2001	183	1.208	939.225	2.091.529	5.359	-
2003	207	1.652	1.136.370	2.750.652	39.804	10.107
2005	231	1.934	1.192.189	3.260.967	53.117	61.525
2007	249	2.032	1.240.968	3.639.413	92.873	276.893
2009	245	2.069	1.351.168	3.764.728	172.696	665.429
Δ (%) 95-01	-12,8	76,6	34,1	97,4
Δ (%) 03-09	18,3	25,2	18,9	36,8	333,8	6.483,8
Δ (%) 95-09	16,6	202,5	92,9	255,4

Fontes: INEP (1999a, 1999b, 2000, 2002, 2005, 2007a, 2007b, 2009).

Todas essas iniciativas ampliaram o percentual de matrículas em cursos de graduação, mas o investimento financeiro tão esperado ficou aquém das necessidades, já existentes antes mesmo do início do século XXI e que só se agravaram com essa escala. Passamos a ter um quantitativo de discentes sem a infraestrutura necessária e proporcional ao quantitativo necessário de docentes e estrutura física (prédios, salas de aula, equipamentos, etc), o que afetou ainda mais a qualidade na educação superior (GUIMARÃES, MONTE, & SANTIAGO, 2011). Contudo, a oferta do curso de Educação de Física se mostrou diretamente proporcional à ampliação das instituições de ensino superior, principalmente as privadas.

Para Neira e Eto (2005), nesse contexto, em que o desenvolvimento da sociedade ocorria de forma paralela ao desenvolvimento tecnológico, particularmente no Brasil a Educação Física ampliava sua penetração no mercado profissional, seja pela expansão que reiterava a hegemonia do esporte como fenômeno mundial, frente ao sedentarismo cada vez maior da população, seja - em

² A tabela foi extraída do texto de Guimarães, Monte, e Santiago (2011, p. 24).

medida proporcional, mas inversamente contrária - pela busca cada vez mais intensa do aprimoramento da aptidão física, da performance e do "estar bem" (saúde sob a ótica do visual). Assim, se de um lado crescia a oferta de mercado para os profissionais da área, do outro a necessidade de mercado promovia a ampliação da oferta de cursos de Educação Física em todo o país.

Esse fenômeno deve ser analisado à luz dos contextos político, econômico e social, pois embora os índices (apresentados na tabela abaixo) apresentados nos anos que vão de 1990 a meados dos anos 2000 não superem os dos 20 anos de Regime Militar (1964 a 1984), eles representam percentuais impactantes, vistos pela ótica tanto da oferta de cursos quanto das projeções de profissionais formados no mercado de trabalho. Na tabela³ abaixo é possível analisarmos essa ampliação por regiões. Chama atenção o Nordeste brasileiro, cujo percentual supera as demais regiões do país entre 1996 e 2004.

Tabela 1. Expansão dos cursos de Educação Física nas regiões brasileiras

Expansão dos cursos de Educação Física nas regiões do Brasil.						Expansão percentual dos cursos de Educação Física nas regiões do Brasil.				
Regiões	Antes de 1964	1964-1984	1985-1996	1996-2004		Regiões	Antes de 1964	1964-1984	1985-1996	1996-2004
Norte	—	9	2	23	34	Norte	-	900%	5%	209%
Centro-Oeste	1	6	6	24	37	Centro-Oeste	1	600%	85,7%	184,6%
Nordeste	1	12	7	72	92	Nordeste	1	1200%	53,8%	360%
Sul	1	26	9	70	106	Sul	1	2600%	33,3%	194,4%
Sudeste	5	41	30	179	255	Sudeste	5	800%	6,5%	235%
Brasil	8	94	54	368	521	Brasil	8	1017%	52,9%	681%

Fonte: MEC/INEP, 2004

Daí é possível notar que na Bahia, por exemplo, onde, em 1973, havia apenas um curso de Licenciatura em Educação Física, ofertado por uma instituição privada (Universidade Católica do Salvador - UCSAL), o quadro começou a ser ampliado 15 anos depois: em 1988 foi implantado o curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal (UFBA); um ano depois, mais um curso ofertado por outra particular, a Faculdade Montenegro, localizada no município de

³ A tabela foi extraída do texto de Neira e Eto (2005) intitulado: Expansão dos cursos de Educação Física no estado de Mato Grosso do Sul e Região Centro-Oeste: uma análise da política educacional do Ensino Superior.

Ibicaraí. Assim, num percurso de 16 anos, havia 03 cursos de Licenciatura em Educação Física para atender a toda demanda do Estado. Na década de 90 mais 03 instituições passaram a ofertar Licenciatura na área, sendo todas públicas: em 1997, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); em 1999, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB - campus XII), no município de Guanambi; em 2005 na UNEB - campus II, no município de Alagoinhas; e, em 2006 na UNEB - Campus IV, no município de Jacobina. Em 2009, segundo dados do Ministério da Educação, a Bahia contava com 26 cursos superiores de Educação Física, oferecidos por 17 instituições (5 públicas e 14 particulares), com a oferta de 16 cursos de Licenciatura, 5 de Graduação e 5 com as duas habilitações (SILVA & SOUZA, 2010). Em dezembro de 2009, é aprovado o início do Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Recôncavo Baiano, para ter início das atividades acadêmicas no primeiro semestre de 2010.

No decorrer do tempo - duas últimas décadas do século XX e primeira década do século XXI - enquanto eram ampliadas as instituições de educação superior, assim como os cursos de Educação Física no Brasil, a própria Educação Física passava por significativas mudanças. Uma delas veio com a promulgação da lei que institucionalizou o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), em 01/09/1998. Estava em trâmite a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, nível superior de graduação plena, e o órgão defendia o direcionamento estruturante da área em favor de formações diferenciadas (bacharéis e licenciados) junto ao Conselho Federal de Educação (CFE). A questão que foi levantada durante o XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), em Caxambu-MG/2001, foi tratada com acirradas discussões em torno do documento que tramitava junto ao Conselho Federal de Educação (CFE), pois se considerava que as novas Diretrizes Curriculares fortaleceriam ainda mais a imposição de uma formação subserviente aos interesses de mercado, o que era então tencionado e fomentado pelo recém-instituído CONFEF. Naquele momento, porém, as discussões estavam muito mais atreladas à possibilidade de uma efetiva divisão de formação na área do que a questões que àquela altura pareciam periféricas: objeto de estudo da área, concepção de cultura e corpo nas entrelinhas do documento, uma formação que efetivasse (ou estreitasse) a aproximação entre os discentes e a pesquisa científica na área, por exemplo.

Para acompanhar a tramitação e tentar “barrar” a aprovação da reformulação, foi instituída uma comissão durante o evento. Assim, era sob o olhar e pressão também dos professores pesquisadores do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e demais universidades públicas do país que eram feitos os ajustes para as possíveis distorções e remendos que viessem representados nas aprovações das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 07/2004) e que se direcionavam para a formação de professores (licenciados) e graduados (bacharéis).

Vitor Marinho de Oliveira (1994, p. 117) já dizia que “A cultura, em todos os seus aspectos, havia sido mutilada pela insanidade e pela ignorância dos nossos dirigentes. Urge a necessidade de reconstrução intelectual, pois a única *contribuição* ocorrera na chamada *indústria cultural*.”

O domínio dos referidos documentos, bem como o acompanhamento de sua trajetória histórica, e os ditos nas entrelinhas (resistência, tensões, interesses, entre outros) foram substanciais frente ao explosivo surgimento de cursos superiores (privados) de Educação Física no Brasil, o que pude vivenciar de forma bem particular nos estados do Espírito Santo e Bahia de 1998 a 2011⁴ - a experiência que desde 2001 vem-me proporcionando rica participação em estudos, reuniões e seminários (em torno da formação na área, suas diretrizes curriculares, e mais especificamente dos trabalhos de conclusão de curso - ESFA, FSBA e UESC), foi decisiva na pesquisa que hoje se configura nesta tese.

Diante de todo aprendizado proporcionado por essa vivência, avalio que a efetivação daqueles documentos norteadores (Diretrizes e Resoluções já citadas anteriormente) e delimitadores da formação em Educação Física, ocorreu de forma mais rápida na reestruturação curricular dos cursos da área do que “no conjunto da obra”: sua incorporação na práxis pedagógica, no espaço de formação e, por consequência, nas ações da docência no âmbito da Educação Básica, inclusive, a necessidade de definição, tanto do objeto de estudo da área, quanto do perfil de profissional que se pretende formar, da concepção de “cultura” e de “corpo” que se intenta fazer apreendida. Sair do “entre as linhas” é fundamental para que

⁴ De 1998-2000 na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (professora contratada). De 2000-2004 na Escola de Ensino Superior do Educandário Seráfico São Francisco de Assis – ESESFA também no Estado do Espírito Santo (professora contratada). De 2005-2009 na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (professora efetiva); nessa mesma época, professora da Faculdade Social da Bahia – FSBA, e final de 2009 até presente data na Universidade Federal da Bahia UFBA (professora dedicação exclusiva) (essas últimas três instituições, no Estado da Bahia).

possamos, efetivamente, explicitar a(s) área(s) que mais influencia(m) a formação em Educação Física, o objeto de estudo que servirá de alicerce em nossas aulas, o perfil de profissional realmente almejado pelo curso e seus espaços no mercado de trabalho, enfim, qual a concepção então, de “cultura” e de “corpo”, que estamos nos referendando para essa formação. Todos esses pontos são cruciais para uma formação ética, humana, responsável para com as pessoas que buscam no ensino superior a materialização do direito a uma formação cultural crítica, democrática, profissional, munida dos elementos fundamentais para o exercício da cidadania consciente, criativa; um projeto contra-hegemônico político, sociocultural e econômico das classes.

Como professora nas disciplinas Estágio Supervisionado e Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso (1998 a 2009) tive a oportunidade de amadurecer, frente às visões múltiplas apresentadas pelos discentes, quais sejam: quanto ao enfoque do esporte (como referência de maior domínio para ser trabalhado nas escolas e campos de estágio ou como temática mais requisitada no estudo/investigação dos trabalhos de conclusão de curso “monografia”); quanto à apropriação do estágio escolar (como disciplina que tem que ser cumprida, mas que provoca desconforto, se associada ao espaço de vivência acadêmico-profissional e às temáticas mais próximas da área da saúde, mesmo com cursos de licenciaturas cujo objeto de estudo está pautado na cultura corporal ou cultura corporal de movimento); quanto à composição de um discurso fundamentado na cultura corporal, na busca da não performance, na necessidade de formação de um aluno crítico/reflexivo (discurso teoria firme, mas prática volátil, na qual todo o dito acaba diluído e transformado em aulas acríicas, próximas daquelas de atividades físicas, recreativas e esportivas.

A tese de doutoramento da professora Figueiredo (2005), intitulada *Experiências sociais e formação docente em Educação Física*, indica importantes questões relativas às experiências sociocorporais vividas por estudantes do curso de Educação Física, durante sua trajetória pela Educação Básica. A autora defende que essas experiências têm forte influência sobre os discentes no período de sua formação inicial:

As experiências sociocorporais escolares, construídas no ensino da Educação Física e no espaço não escolar, mobilizam as lógicas de ação (integração, estratégia e subjetivação) e influenciam, o processo de formação inicial, orientando escolhas e valorizações de determinados aspectos e conteúdos curriculares.

É visível a influência dessas experiências sociais construídas anteriormente ao ingresso no curso no decorrer da formação inicial. Algumas experiências transformam-se em estratégias tanto para a hierarquizar/valorizar disciplinas no interior do curso, quanto para escolher e relacionar com os saberes dessas disciplinas.

Há uma valorização de disciplinas da área biológica, bastante associada à concepção de Educação Física como promotora da saúde, bem como às experiências sociocorporais dos alunos mais ligadas ao esporte, que buscam ter como base o conhecimento biológico (p. 174).

A partir das questões que levanta, a professora argumenta que é preciso que os projetos dos cursos da área considerem tais experiências na estrutura do currículo de formação e reforça a necessidade de [...] “interação entre a cultura de origem e a cultura de formação, mas também como uma maneira de intervir e romper com algumas concepções incorporadas e transferidas para os cursos de formação” (p. 175).

Três anos antes da tese de doutoramento da professora Figueiredo (2005), a professora Silva (2002), também em tese de doutoramento, objetivando compreender a concepção de corpo engendrada por influência da área médica sobre a área da Educação Física, defendeu a necessidade de uma construção próxima da realidade e da humanidade (aqui compreendida para o humano presente no espaço escolar ou não escolar):

Propomos então a “construção” coletiva, baseada na realidade concreta dos corpos dos brasileiros – corpos reais, corpos de classe, de uma classe oprimida que traz as marcas da sociedade excludente “tatuadas” em seus corpos, corpos de homens e de mulheres desempregados, subnutridos, trabalhadores, corpos, enfim, sociais – de uma educação autônoma, de classe, de uma educação que resgate o corpo social, que resgate os valores essenciais da humanidade. Uma educação que restaure a erotização corporal, a libertação sexual, a poética do gesto (p. 148).

Ao defender a ideia de trabalharmos uma formação pautada na realidade concreta dos corpos dos brasileiros, Silva remete a uma concepção crítica de formação e de respeito aos sujeitos - ainda hoje oprimidos também pela educação formal e por um projeto de promoção de saúde ligado ao esporte - mesmo que esses sujeitos estejam desempregados, subnutridos, portando um corpo social desvalorizado pelo poder público, que o deveria defender e inclusive proporcionar uma formação educacional que valorizasse a essência de ser humano e não sub-humano. Isso remete à perspectiva de tratarmos de conhecimentos na Educação

Física já desde a formação inicial do estudante, com menos enfoque no biológico e não somente com experiências (mais) ligadas ao esporte.

Aproxima-se das reflexões acima a tese do professor Rocha (2010), intitulada *Política curricular brasileira no tempo presente: implantação e reforma dos cursos de educação física em Vitória/ES*, que buscou a identificação de traços hegemônicos que pudessem configurar a orientação política do professor/profissional de Educação Física – essa foi uma importante pesquisa, pois dedicada a compreender a formação de licenciados e bacharéis em Educação Física sob a ótica dos projetos dos referidos cursos, donde concluiu:

[...] o debate de fundo não é se formamos ou não Bacharéis e Licenciados ou apenas Licenciados, mas qual a direção que queremos dar à formação em Educação Física, se no sentido do reforço ao projeto hegemônico ou à produção de um projeto contra-hegemônico na sociedade e, conseqüentemente, no campo acadêmico-profissional (p. 200).

As três teses aqui referendadas formam um tripé, no qual estão constituídos: o objeto de estudo da área; a formação profissional; e os projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física à luz das diretrizes curriculares da área. Assumo em minha pesquisa a perspectiva de fechar um ciclo de estudos de nove anos, ousando analisar o que vem sendo buscado pelos discentes da formação inicial em seus trabalhos de conclusão de curso no espaço escolar.

Avalio que no contexto acadêmico as mudanças mais explícitas aconteceram através da inserção de um trabalho sistemático e apoiado em fundamentos científicos, direcionado a balizar a formação profissional pelos parâmetros da pesquisa - como num dos tripés citados acima, ressaltando, porém, a despeito de o ensino e a extensão já integrarem as atividades acadêmicas, a menor proporcionalidade das atividades destas do que daquele na formação.

O trabalho de conclusão de curso “monografia” surgiu na formação inicial em Educação Física pela Resolução CFE 03/1987 que traz em seu Art. 5º: “O Estágio Curricular, com a duração mínima de um semestre letivo, será obrigatório tanto nas Licenciaturas como nos Bacharelados, devendo, para estes, ser complementado com a apresentação de uma monografia (“trabalho de conclusão”)”. O Artigo faz referência ao Trabalho de Conclusão de Curso somente para formação em Bacharelado, mas assim como as instituições em que já trabalhei (mencionadas

anteriormente) também outras, das quais tenho conhecimento, passaram a exigir o referido trabalho, no formato de monografia, para ambas as formações.

Já a Resolução CNE/CP 01/2002, Art. 3º, que trata da formação de professores, traz como um dos princípios norteadores, no inciso III: “a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem [grifo meu], uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimento e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção do conhecimento”. Há ainda a Resolução CNE/CP 07/2004 que faz referência ao trabalho em seus Art. 5º e 6º, tratando da formação do graduado. Neles é explícita a exigência do caráter científico: Art. 5º letra “b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão”, no Art. 6º “As competências de natureza político-social, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.” E no Art. 11 cita: “Para a integralização da formação do graduado em Educação Física [grifo meu] poderá ser exigida pela instituição a elaboração de um trabalho de curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado.”

Merece atenção, dentre os acima citados, a Resolução CNE/CP 07/2004, em que fica evidente a distinção entre a formação de graduados e licenciados, quando entra em questão a aproximação do campo científico na formação inicial, fazendo prevalecer a cultura de que não só o espaço escolar é “acientífico”, “acultural”, como ainda devido a isso a não aproximação do exercício científico não compromete a formação do professor.

Essa distinção nos documentos que regem a formação superior na área é a representação do que se vivencia nos espaços acadêmicos, quando da discussão acerca da organização curricular para a formação na Graduação e na Licenciatura em Educação Física – o perfil do trabalho acadêmico a ser exigido como trabalho de conclusão de curso fica por ser decidido: artigo ou monografia? É comum ouvir defesas que indicam trabalhos diferentes para formações diferentes: para os graduados, artigos (podemos estabelecer a publicação como critério de aprovação do trabalho) e para os licenciados, monografia (geralmente sem justificativa).

Para Laville e Dionne (1999, p. 247),

Entende-se por monografia um estudo aprofundado de determinada questão. [...]. A monografia é certamente a forma mais elaborada do relatório de pesquisa. Por isso, é suporte incontornável do conhecimento científico e um recurso insubstituível para o pesquisador e o estudante.

Mas, afinal, quais as temáticas que estão sendo estudadas pelos discentes nos TCCs dos cursos de Licenciatura em Educação Física? Qual é a concepção de “cultura” e de “corpo” que permeia o objeto(s) estudado(s)?

Em 2001 participei da reconstrução de um projeto de curso com as duas formações (Licenciatura e Graduação) numa faculdade privada do interior do Espírito Santo. Delineou-se ali uma proposta pedagógica pautada na estruturação e desenvolvimento de orientação do Trabalho de Conclusão de Curso, que, contudo, não deveria culminar num trabalho monográfico de final de curso, mas haveria de se constituir numa produção gradativamente construída, ao longo dos quatro anos de curso, semestre a semestre, e sua materialização somente seria acompanhada por um orientador⁵ nos últimos dois semestres do curso. O projeto delegava aos professores a tarefa crucial de fomentar a atividade de reflexão entre os discentes, com a inserção de questões de ordens diversas, seja para exploração direta, como tema, nos trabalhos de pesquisa no final do curso, seja proporcionando análises e avaliações associadas aos temas que já houvessem sido definidos. Esse movimento colaborou para a construção de uma cultura de reflexão que acontecia não só de forma coletiva, como também durante o processo de construção dos trabalhos de monografia, proporcionando o que avalio como um importante diferencial.

Após 2005, ministrando disciplinas que tratam diretamente da produção desse trabalho (Seminário de Projeto e Seminário de Trabalho de Conclusão) em outras instituições de ensino superior, aproximei-me ainda mais da situação. Nem sempre exitosas, porém bastante enriquecedoras, as experiências acumuladas naquela época impulsionaram-me a descobrir no processo um ritual de passagem para a conclusão do curso, de um lado; e, do outro, um momento de representação da identidade curricular da Educação Física. Além disso, pude ainda reconhecer a importância da universidade na produção de conhecimento para os acadêmicos. Não era difícil de perceber, semestre após semestre, a forma estanque e descontextualizada pela qual os acadêmicos tratavam as temáticas de estudo; a fragilidade com que tratavam o entendimento teórico-metodológico e o

⁵ O Trabalho de Conclusão de Curso era acompanhado por um professor orientador e por um professor da disciplina a que esse trabalho estava vinculado: “Seminário de Monografia I e Seminário de Monografia II”.

distanciamento e/ou não entendimento acerca do objeto estudado e sua relação com o objeto de estudo da área.

Nessa questão trago o professor Rocha (2010, p. 25), que diz

Os diversos documentos produzidos pelos sujeitos coletivos envolvidos no debate em torno das diretrizes evidenciaram uma disputa que não aparece claramente em suas construções. Ficam marcadas, nesses documentos, na forma de expressões que aparentemente não divergem entre si, como: exercício físico, atividade física, movimento humano, atividade recreativa, atividade esportiva, atividade físico-esportiva, atividade corporal, cultura física, cultura do movimento, cultura do movimento humano, cultura corporal, cultura corporal de movimento, corporeidade, motricidade, etc., (Parecer CNE/CP 058/2004), mas que demonstram claramente a indefinição da especificidade da Educação Física, isto é de seu objeto. O que não causa estranheza, a princípio, pois esta indefinição aparece também nas elaborações epistemológicas do campo acadêmico da Educação Física.

Em 2008 realizei um mapeamento das temáticas das produções de monografias de uma instituição privada. Trabalhei a partir dos GTTs organizados pelo CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte), já que reconheço na instituição a capacidade de me oferecer importantes apresentações dessas produções - através da Revista do CBCE (Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/RBCE) e do CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte) – apesar de ter a clareza de que esses não eram e não são únicos a absorver tais produções acadêmicas. Realizando uma análise superficial, com base apenas em dados quantitativos, observei que, embora representassem, sim, o perfil docente do curso, os resultados apontavam para algo distante daquilo que fora estabelecido no projeto do curso.

Ainda que de forma incipiente e em meio a um processo permeado por dificuldades, as produções monográficas retomam a história da Educação Física a partir de acadêmicos vindos de um tempo marcado por reformas curriculares incessantes e disputas de uma ordem política de caráter muito mais mercadológico do que epistemológico. A ausência deste na avaliação dos trabalhos monográficos abre caminho para a reflexão sobre as representações curriculares aí manifestadas e traz à tona uma suspeita científica que paira acerca das consequências do próprio processo de constituição de diretrizes para os cursos de formação da área e seus desdobramentos - em que as produções monográficas poderiam tangenciar ou

tencionar a ampliação de especializações *latu sensu* e *strictu sensu* em universidades públicas?

É nesse contexto, de mudança de paradigmas na Educação Física (vide resoluções anteriormente mencionadas e diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física - nível superior de graduação plena), que percebo a carência de uma investigação mais aprofundada das possibilidades de produção de conhecimento no processo de formação da área, as monografias de conclusão de curso. Para essa afirmação estou considerando o XV e o XVI CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), nos quais um levantamento nos GTTs Epistemologia, Escola e Formação Profissional, e Mundo do Trabalho sinalizam a existência de apenas três trabalhos cujo objeto de estudo está voltado para as monografias de conclusão de curso, sendo dois em formato de comunicação oral (XV e XVI CONBRACE) e um em formato pôster (XV CONBRACE). Nesse sentido, defino como questões orientadoras: **Qual é a concepção que se tem de “cultura” e de “corpo” nos trabalhos de conclusão de curso de Licenciatura em Educação Física, apresentados nas universidades públicas da Bahia entre 2007 e 2009? Qual é a concepção de “cultura” e de “corpo” nos projetos dos cursos acima citados e qual é(são) o(s) seu(s) objeto(s) de estudo?**

Diante dessa conjuntura é que apresento os objetivos desta tese: 1) **Analisar a concepção de “cultura” e de “corpo” expressa nas monografias de conclusão de curso (2007-2009) e nos projetos de curso para a Licenciatura em Educação Física das universidades públicas da Bahia;** e, por consequência, 2) **Analisar o objeto de estudo da área da Educação Física expresso nesses projetos.**

A opção pelos Cursos de Educação Física das Universidades Públicas da Bahia como campo de investigação está pautada na expressividade de seu crescimento de nas duas últimas décadas (anos de 1990 e 2000), paralelo as criações das instituições privadas no Estado. Esses dados são reveladores do papel social com que a Universidade Pública defende que é o acesso democrático e de direito a sociedade Baiana. Apesar desse crescimento não ser proporcional, considero uma vitória dos profissionais envolvidos nessa conquista, primeiramente política cultural, para tornar-se sociocultural. Antes de ser um projeto universitário, esses dados são um projeto de sociedade e de área. A área da Educação Física na

Bahia vem avançando a passos largos nessa conquista emancipatória e essa pesquisa se inscreve na perspectiva de contribuição e avanço.

É urgente a necessidade de uma análise avaliativa desse processo de implementação/sistematização/organização do trabalho de conclusão curso no formato de monografia. Afinal, analisar e avaliar o projeto de curso pressupõe analisar e avaliar também as monografias como produção de conhecimento final desse processo de formação. Essa é uma das formas de revermos o Projeto de Curso delineado e o Projeto vivido, sistematizado no dia a dia de aula, desde o perfil de formação definido, até se o objeto de estudo que foi definido ou não, é realmente o orientador do curso ou se tem impacto no fato de não ter havido essa definição.

Outro ponto relevante dos resultados a serem apresentados nesta pesquisa está na centralidade das categorias, concepção de cultura e corpo, que serão aqui apresentados extraídos das monografias, aqui entendidas como produção de conhecimento, e nos projetos orientadores dos Cursos de Educação Física, já que são essas fundamentações e concepções o alicerce de atuação desses discentes/docentes ao atuar na sociedade, em seus espaços de formação cultural.

Levando em consideração os dados quantitativos dos Cursos de Educação Física no Brasil e na Bahia e, o déficit de professores de Educação Física nas escolas públicas estaduais da Bahia, urge uma análise avaliativa do perfil de profissionais que estamos formando para atuar nesses espaços, com vistas a pensar o perfil de sociedade, alicerçada em que concepção de cultura, que compreenda que concepção de corpo a partir também da Educação física escolar. Essa mesma avaliação deve ser feita acerca dos objetivos efetivos dos TCC no formato de monografias. Compreendo que essas monografias baseadas em métodos e técnicas de pesquisa, devem efetivamente ser a lente mais próxima do campo empírico, e a qualificação desses TCC, poderá ser o elo de ligação/comunicação, do campo empírico e o que dele emerge: a cultura escolar e suas manifestações corpóreas, a Educação Física com seus praticantes produzindo experiências culturais/corporais, a formação impactada através da Educação Física na educação básica como projeto de formação da cultura intelectual orgânica. Afinal “[...] a Educação Física é uma prática social, [política], humana e pedagógica” (SILVA, 2009, p. 16).

Vale ressaltar que a pesquisa na qual se fundamenta este trabalho, que analisa as monografias como fenômeno e considerando estas como de produção de

conhecimento dos discentes da área de Licenciatura em Educação Física, observando a concepção de “cultura” e de “corpo”, é orientada também pela análise do que está expresso nos projetos a respeito do objeto de estudo da área da Educação Física. Sustenta-se sob essa perspectiva uma das relevâncias do aqui estudado, legitimada pela escassez de produção no trato da temática em questão.

Ainda com relação a este estudo, outro ponto importante a ser salientado é sua implicação direta no cotidiano da área, disponibilizando à comunidade acadêmica um leque mais vasto de informações: sobre a(s) necessidade(s) de reestruturação de novos eixos orientadores para definições curriculares, projetos de cursos, qualificação do processo de formação (tendo como espelho a avaliação das monografias), revisão da organização e condução das orientações das monografias e, o que considero mais básico e urgente, os princípios que norteiam a concepção de “cultura” e de “corpo” projetada para o curso de Licenciatura em Educação Física.

A partir daí busco abrir uma linha de diálogo e contribuir com outros colegas, tanto das próprias instituições integrantes da pesquisa como de instituições outras que desejem pensar - e/ou repensar - a concepção de “cultura” e de “corpo” que alicerçam nossos projetos de curso e nossas monografias, e que por consequência nos proporcionam, no âmbito da formação e atuação profissional, um sólido parâmetro comparativo entre a Educação Física que temos e a que queremos, assim como entre os sujeitos sociais que temos e os que formamos, de acordo com o objeto de estudo pelo qual optamos. Numa perspectiva que considero “de efeito cascata”, acabamos também por projetar a formação continuada que, mais apta a atrair atenção e simpatia dos profissionais da área, imediatamente incidirá sobre os investimentos governamentais para a pesquisa.

Considerando definidas a problematização e as questões orientadoras de minha pesquisa, destaco que em sua base está a concepção de “cultura” e de “corpo”. A categoria “cultura” aqui enfocada se aproxima da diversidade cultural como objeto epistemológico – cultura como objeto do conhecimento empírico, se distanciando da noção de “diferentes culturas”, que foca na significação das diferenças *de* cultura ou *sobre* a cultura, ou seja, a riqueza cultural não está em descobrir, procurar ou mesmo diferenciar as culturas existentes, mas em compreender que a cultura enquanto objeto de conhecimento é sempre única, híbrida, acolhedora de diferenças e do “[...] ‘passado-presente’ tornando-os parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver” (BHABHA, 1998, p. 27).

Na categoria corpo parto da concepção de que esse é a representação do ser e do estar humano em sua na realidade consciente, centrado na complexidade da visão social, ou seja, o corpo é a representação de sua história e de sua realidade sociocultural. A partir desse entendimento busco a superação de uma concepção de corpo fragmentado, assexuado, só biológico, objeto.

Em tempo de avaliar os impactos das Resoluções CFE 03/87, CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 07/2004 na formação e nos currículos dos cursos de Educação Física (FIGUEIREDO, 2005; ROCHA, 2010), assim como a pesquisa em educação nas atividades de produção de conhecimento dos cursos de pós-graduação de Educação Física “strictu sensu” e as produções no próprio CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) ao longo de sua jornada histórica (CARVALHO e LINHARES (Org.), 2007; GAMBOA, 2007; BRACHT, 2007), sinalizo a necessidade de avaliar a concepção de cultura e de corpo nos projetos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, a partir das monografias de conclusão de curso cujo foco foi direcionado ao espaço escolar.

Antes, porém, de proceder a tal avaliação, vislumbrando o máximo de clareza e fidelidade às minhas ideias neste trabalho, busquei estruturá-lo organizadamente, de forma a proporcionar um entendimento pleno e gradativo. Dessa forma, chego a esse ponto de minha explanação, tendo já apresentado a problemática da pesquisa, assim como minhas impressões históricas, profissionais e pessoais acerca da área em questão e suas implicações sobre a discussão que coloco em pauta, além de também já ter discorrido sobre questões que orientaram a construção da tese, os objetivos e a relevância do estudo para a Educação Física no campo escolar.

Feito isso, é chegado o momento de apresentar os procedimentos metodológicos realizados para o estabelecimento do diálogo com o campo e com os sujeitos da investigação. No capítulo a seguir, retrato o cenário de investigação, de onde emergem o campo e suas especificidades; também abordo a eleição das técnicas que validam a investigação, reafirmando sua importante condição na produção de ciência, e levanto a discussão sobre a pesquisa documental, uma possibilidade de caracterização que não limita o trabalho, mas aponta seus limites, garantindo meu ponto de vista de pesquisadora. Trago ainda os argumentos que apontam para a análise de conteúdo como um procedimento de leitura da realidade, que se equaliza com as particularidades da investigação e garante o espaço da subjetividade para a análise.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para conduzir a uma compreensão profunda e sólida, a proposta de ampliação do conhecimento através da ciência faz essencial a definição de métodos e técnicas a partir da determinação do objeto de estudo, o que exige decisões bem fundamentadas a respeito dos caminhos a serem percorridos, seus propósitos, procedimentos, análises, respostas. Se a ciência é a busca de conhecimentos alicerçados em métodos cientificamente testados, estes constituem então o aparato que sustenta e subsidia a defesa e publicação dos conhecimentos ditos científicos. A ampliação do rol de conhecimentos deveria ser uma busca fundamental, constante e inerente a todo ser humano, já que é o que nos difere dos demais animais.

A despeito de todo argumento em defesa do conhecimento científico, o mundo nos proporciona também os conhecimentos empíricos, ditos de senso comum, que fazem parte do cotidiano da humanidade e não podem ser esquecidos. Vale lembrar que somos fruto antes do acúmulo de nossas experiências do que do conhecimento científico e este nos veio em socorro, no momento em que buscamos melhor compreender o ambiente em que vivemos e o buscamos com nosso trabalho, experiências e observações, tentativas, ensaios, entendimentos a respeito das relações “homem x homem”, “homem x natureza”. Não só nos adaptamos ao meio, mas também adaptamos o meio as nossas necessidades e desejos. Assim, em posse dos conhecimentos ou em busca deles, mudamos o ambiente, agimos intencionalmente para que esse ambiente nos favoreça (pelo menos é o que acreditávamos - ou acreditamos).

Essa ação transformadora consciente é exclusiva do ser humano e a chamamos de trabalho ou práxis; [...] O trabalho é, assim, o instrumento da intervenção do humano sobre o mundo e de sua apropriação (ação de tornar próprio) por nós. [...] cultura (conjunto dos resultados da ação do humano sobre o mundo por intermédio do trabalho) (CORTELLA, 2008, p. 37).

Dessa perspectiva, o ambiente em que vivemos é produto cultural, do qual ao mesmo tempo somos causa e efeito (produto e produtor) devido às nossas ações e relações transformadoras, ou seja, nosso trabalho. Posto isso, é fácil compreender que não só produzimos cultura, como o fazemos por meio de uma relação simbiótica

e também no espaço escolar que, por sua vez, já é produto da cultura. Faço notar com isso que, portanto, o objeto de estudo básico de todo educador deve ter como referência primeira a compreensão do fator “cultura”, junto com suas tantas concepções e acepções, afinal, está fincada aí a raiz de nossa ação transformadora, que prevê a ampliação cultural de nossos alunos – e a nossa própria.

Para Gramsci (1991, p. 7), “[...] nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Eu digo que nem todo conhecimento é científico, mas todos somos intelectuais, apesar do observado por ele. O fato é que esse milênio nos traz a grande responsabilidade de estreitar os conhecimentos empíricos e científicos, especialmente no espaço escolar, que também é social, pois o sentido de existência da ciência é a reflexão crítica e sistemática sobre os fenômenos que emergem no espaço social. Devemos, dessa forma, fomentar o pensamento metodologicamente estruturado (ciência), buscando compreender cada vez mais claramente o nosso entorno - os “bens/produtos” recolhidos, construídos e, numa época onde reciclagem rima com sustentabilidade, transformados; seus valores; seu(s) sentido(s) na vida, nas e para as relações humanas.

Para efeito de classificação deste trabalho que visa servir ao propósito acima firmado, defino-o como qualitativo, pautado numa concepção dialética (TRIVIÑOS, 1990), focado no fenômeno “monografias de conclusão de cursos da área de Licenciatura em Educação Física” e tendo como objeto de estudo a concepção de “cultura” e de “corpo” – esta expressa nas monografias que tratam especificamente da Educação Física escolar. Além dessa análise, promovi um confronto entre a concepção de “cultura”, conforme a acepção anteriormente referida e estabelecida para efeito deste trabalho (invocada mais adiante) e a concepção de “cultura” presente nas monografias e nos projetos dos cursos analisados. As categorias trabalhadas foram: concepção de “cultura” e de “corpo”.

As monografias de conclusão de curso da área de Licenciatura em Educação Física e os projetos (políticos) pedagógicos analisados são de universidades públicas estaduais da Bahia. Para sua avaliação foi investigada a história das políticas curriculares que os constituíram (Resolução CNE/CP 7/2004, Resolução CFE 03/1987 e a Resolução CNE/CP 01/2002) em seu tempo e espaço.

A visão de “cultura” (primeira categoria dessa pesquisa) aqui utilizada como parâmetro, parte da orientação que a representa significando os diferentes modos de viver e pensar, costumes da civilização humana em sua trajetória histórica. Cabe

ressaltar que ao longo do vasto e multifacetado percurso cumprido pela humanidade até chegar aqui, diferentes conceituações foram orientando estudos e estudiosos das mais diferentes áreas. Na pesquisa que acabou por me conduzir à realização deste trabalho parti da concepção de cultura gerada em Gramsci: como sendo uma concepção de mundo que é sistematizada socialmente, num movimento que não cessa, hegemônico e contra-hegemônico, portanto móvel, em transição constante, ao mesmo tempo produtor e produto do meio.

O corpo (segunda categoria secundária), é compreendido aqui como um ser integral, indissociável do eu que se comunica (sócio-cultural-político), um ser humano real numa perspectiva de totalidade, cujo perímetro com que se comunica dialeticamente, representa suas condições de ser e estar no mundo.

A partir das delimitações relacionadas acima foram delineados os caminhos metodológicos, então percorridos com vistas a oferecer uma clara compreensão do ponto de onde parti (fenômeno-categorias), assim como dos propósitos e os resultados - considerando suas contradições. Seguindo esse delineamento e demarcando cientificamente essa pesquisa, optei então pela utilização da concepção dialética de investigação, pois compreendo que “[...] todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade” (KOSIK, 1995, 37), ou seja: no momento em que se cumprir a análise com base na concepção dialética a concepção de “cultura” de “corpo” expressa nas monografias de conclusão dos cursos de Licenciatura em Educação Física terá saído do estado de abstração. Daí o sentido de analisar à luz das contradições (a concepção de “cultura” e de “corpo” encontrada nas monografias, nos projetos pedagógicos e na formação profissional da área em questão) em busca de conclusões propositivas para a superação do momento em que foram elaborados os referidos trabalhos.

A seguir, delimitarei os campos de investigação, pontuando tempos e espaços, e revelando a organização estabelecida para chegar ao extrato dos dados analisados.

2.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO INVESTIGAÇÃO

Atualmente, a Bahia tem trinta cursos de Educação Física à disposição da comunidade não só local, mas também circunvizinha. Seis cursos são ofertados em

instituições públicas sendo duas Universidades Federais (Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal do Recôncavo Baiano) e outras seis estaduais (Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual da Bahia, Universidade Estadual de Santa Cruz, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), sendo que a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) oferece o curso em três diferentes campus/municípios, Guanambi, Alagoinhas e Jacobina. Das públicas, o quadro abaixo explicitará suas localizações por município e ressalto que todos esses cursos são de Licenciaturas e seguem modelo presencial de educação.

Quadro 1 – Universidades Públicas da Bahia/Município/
Implantação do Curso de Educação Física

UNIVERSIDADES	MUNICÍPIOS/Implantação do Curso de Educação Física		
Universidade do Estado da Bahia - UNEB	Guanambi – Campus XII/1999	Alagoinhas/2005	Jacobina/2006
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	Feira de Santana/1997		
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC	Ilhéus/2004		
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	Jequié/1997		
Universidade Federal da Bahia - UFBA	Salvador/1988		
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB	Amargosa/2010		

O campo de investigação foi delimitado pelos cursos de Licenciatura em Educação Física que exigem a produção de monografias e são ofertados pelas universidades públicas estaduais da Bahia. Foram pesquisadas as monografias elaboradas do ano 2007 ao ano 2009 que traziam como campo de reflexão e produção de conhecimento “Educação Física e Escola” (primeiro recorte desta pesquisa: corte temporal e epistemológico). O recorte a partir de 2007 deve-se ao fato de ter-se dado a partir daquele ano a apresentação e entrega do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) aos respectivos colegiados de curso. É importante dizer que a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) ainda não tinha turma formada até o encerramento da coleta de amostras e por esse motivo não foi selecionada. Já a Universidade Federal da Bahia (UFBA) até o presente momento não exige o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

As Universidades pesquisadas foram: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), localizada no município de Jequié, a 370 km aproximadamente da cidade do Salvador-BA; Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); localizada no município de Feira de Santana, a 117 km aproximadamente da cidade do Salvador-BA; Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada no município de Ilhéus, a 460 km aproximadamente da cidade do Salvador-BA; e Universidade Estadual da Bahia (UNEB - campus XII), localizada no município de Guanambi, a 670 km aproximadamente da cidade do Salvador-BA. É importante esclarecer que a UNEB (Universidade Estadual da Bahia) possui atualmente vinte quatro campi em diversos municípios. Desses, três oferecem o curso de Licenciatura em Educação Física: Guanambi (campus XII), Alagoinhas (campus II) e Jacobina (campus IV). O Curso de Educação Física do campus de Guanambi é o mais antigo, por isso a opção deste em detrimento dos demais. Pode-se perceber então que essa pesquisa contou com o escopo de 04 cursos de Licenciatura em Educação Física, dentro de um universo composto por 06 instituições (aqui usadas como parâmetro), o que totaliza uma amostra equivalente a 66,6% do total.

A delimitação do campo de investigação é necessária para dar consecução à fase exploratória do “[...] processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa [...]” descritos por Minayo (2007, p. 26): fase exploratória, fase do trabalho de campo e fase da análise e tratamento do material dos documentos.

Abaixo, relaciono os caminhos que caracterizaram essa fase da pesquisa (1º recorte):

- a) Mapeamento das universidades públicas da Bahia que oferecem o curso de Licenciatura em Educação Física;
- b) Contato para verificação daquelas que exigem monografia como trabalho de conclusão de curso em seu currículo e convite para participação na pesquisa;
- c) Apropriação do Projeto Pedagógico do curso – os projetos constituem uma importante fonte para o trato do objeto de estudo, pois indicam a concepção de “cultura” sobre a qual foi estruturado, idealizado. Nesse material foram analisados: as diretrizes do curso; o perfil de profissional projetado; o objeto de estudo no qual está fundamentado o curso (os princípios norteadores do trabalho); perspectivas de elaboração do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso); época de construção do projeto político pedagógico (PPP) e indicação da realização de reformas.

d) Apropriação das monografias elaboradas de 2007 a 2009 – UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), arquivo digital em CD e alguns impressos; UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), arquivo digital em CD; UNEB (Universidade Estadual da Bahia/campus XII) - e UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), fotografias⁶ (apenas dos trabalhos a serem analisados) - neste item foi necessário estabelecer um critério de definição para a devida identificação das monografias que traziam como campo de reflexão e produção de conhecimento “Educação Física e Escola”. Para tanto, busquei na organização dos Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) o delineamento necessário para a tabulação dos dados.

É importante registrar que o CBCE⁷ (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) uma entidade científica criada - a 02 de novembro de 1978, na cidade de São Caetano do Sul/SP - na conjuntura de uma ditadura militar (comum a tantos outros países da América Latina), com o desafio de lutar pela liberdade política, cultural e científica. Ganhou destaque como espaço de contribuição e influência em mudanças que viriam revolucionar o cenário educacional e as demandas específicas da área, despertando um crescente interesse coletivo, especialmente das comunidades que agregam pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte. Trata-se, assim, de uma entidade que legitima o conhecimento produzido na área da Educação Física e Esportes, bem como viabiliza sua publicação, proporcionando ainda um canal de diálogo e congregação de experiências entre intelectuais. Um dos maiores desafios de seus integrantes estava em superar as orientações técnicas da Federação Brasileira de Medicina Esportiva, a fim de oferecer cidadania acadêmica aos associados e legitimidade à própria área, o que deu origem ao fórum permanente – O CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) (VENTURINI, 2009).

O Colégio é filiado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e possui uma organização ampla, voltada a aproximar estudiosos da área e afins, através das Secretarias Estaduais (hoje num total de vinte) que constituem instâncias organizativas suas no Território Nacional.

⁶ As monografias selecionadas da UESB e da UNEB – campus XII - foram fotografadas desconsiderando as folhas de aprovação, dedicatórias, agradecimentos, epígrafes, língua estrangeira e folhas de listas. As páginas fotografadas perfizeram um total de 797 fotografias. Foram fotografadas as monografias selecionadas para análise.

⁷ Todas as informações que se referem ao CBCE foram capturas de seu próprio site oficial: disponível em: <<http://www.cbce.org.br>>. Acesso em 01 mar. 2011.

Também instituídos junto ao Colégio foram os Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs) que são instâncias organizativas dedicadas a aglutinar pesquisadores com interesses comuns. Os GTTs (Grupos de Trabalhos Temáticos) também norteiam as ações políticas executivas do CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte), além de orientar, veicular e discutir a produção do conhecimento numa ambiência mais específica. São administrados por uma Direção Nacional (constituição colegiada) e coordenados por um comitê científico (orientado por um pesquisador Doutor) que hoje aglutina pesquisadores com interesses comuns em temas específicos e estão ordenados em 12 temáticas: Atividade Física e Saúde; Comunicação e Mídia; Corpo e Cultura; Epistemologia; Escola, Formação Profissional e Mundo do Trabalho; Memórias da Educação Física e Esporte; Movimentos Sociais; Políticas Públicas; Recreação e Lazer; Treinamento Esportivo; e Inclusão; e Diferença (veja se foram relacionadas corretamente). Foi de acordo com as ementas dos Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs), mais especificamente dos GTTs “Escola” e “Corpo e Cultura”, que integram o escopo dessa pesquisa, que todas as monografias foram agrupadas. Estas ementas são: GTT Escola – “Estudos sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física, no âmbito da educação escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas”; GTT Corpo e Cultura – “Estudos das diferentes manifestações da cultura corporal, desenvolvidas a partir de distintas matrizes teóricas próprias ao campo das Ciências Sociais e das Artes”. Quanto às monografias do GTT “Corpo e Cultura” vale ressaltar que só foram consideradas as trouxeram como campo de investigação/análise a “escola”.

Ainda sobre o Colégio cabe destacar que hoje edita a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) - um dos mais tradicionais e importantes periódicos científicos brasileiros da área de Educação Física/Ciências do Esporte (indexada em indicadores internacionais) - e promove o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), evento itinerante bienal, o mais importante da área em nível nacional, hoje agregado ao Congresso Internacional de Ciência do Esporte (CONICE), objetivando a globalização e a abertura das fronteiras dos conhecimentos construídos em cada cultura.

2.1.1 Organização e delimitação das monografias

Para a organização e delimitação das monografias a serem analisadas, foram engendradas quatro fases de tabulação, a seguir apresentadas:

A primeira teve como objetivo agrupar as monografias por Grupo de Trabalho Temático – GTT (CBCE). Nessa fase foram analisados os seguintes dados: Autor, Orientador, Título, Problema, Objetivo e Metodologia (particularmente quanto à indicação da Educação Física no âmbito da educação escolar). Os dados foram coletados na folha de rosto, resumo, introdução do trabalho e no capítulo dedicado à metodologia do trabalho. É importante pontuar que as monografias da UNEB (Universidade Estadual da Bahia – campus XII) podem ser desenvolvidas por até três discentes⁸, configuração essa única entre as universidades estaduais pesquisadas; e na UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) o quantitativo de trabalhos tabulados é baixo, em virtude da não obrigatoriedade de entrega da versão final aos discentes.

A tabela abaixo apresenta os temas de maior representatividade nas monografias tabuladas. Relembro que a organização estrutural das temáticas segue as orientações das ementas dos Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs) - do CBCE:

**Tabela 1 -
Temáticas com percentuais mais expressivos por Universidade/Ano**

	Atividade Física e Saúde	Treinamento Esportivo	Escola	Corpo e Cultura
UEFS 2007	44%	18%	15%	–
UEFS 2008	39%	11%	11%	11%
UEFS 2009	59%	–	13%	6%
UESC 2007	32%	4%	20%	–
UESC 2008	44%	8%	8%	4%
UESC 2009	8%	8%	40%	–
UESB 2007	67%	–	25%	–
UESB 2008	50%	–	31%	–
UESB 2009	50%	–	–	–
UNEB 2007	45%	4%	27%	5%
UNEB 2008	54%	–	17%	9%
UNEB 2009	–	–	50%	–

⁸ Independentemente das monografias terem até três autores, apenas foram codificadas como sendo de um único autor, pois para os objetivos desse trabalho o número de autores não interfere no resultado de análise.

Essa tabulação revela dados percentuais significativos sobre as áreas temáticas estudadas em cada universidade por ano (de 2007 a 2009): trabalhos que tematizam Atividade Física e Saúde têm um percentual/média constante nas 04 universidades nos 03 anos analisados: em 2007 – 44%, em 2008 – 46,75% e em 2009 – 35,5%. Já a média dos trabalhos que tematizam Escola é mais baixa em relação aos percentuais acima: em 2007 – 21,75%, em 2008 – 16,75% e em 2009 – 25,75%. Chamam atenção os dados na UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz) em 2009, quando o percentual dos trabalhos que tematizam Atividade Física e Saúde apresentou uma queda de 82% e a temática Escola teve crescimento de 500% em relação ao ano anterior.

De forma geral, no entanto, os dados apontam para um quadro ainda hegemônico dos estudos em Atividade Física e Saúde com relação às demais temáticas, inclusive Escola. Apesar de não estar no foco da pesquisa, vale observar, na visão macro, uma variedade de questionamentos em torno dos dados dessa primeira tabulação, sugerindo uma investigação mais aprofundada dentro mesmo dos próprios cursos de cada universidade, seja por meio dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), dos Grupos de Estudos ou ainda do(s) próprio(s) colegiado(s), por exemplo, quanto a: a) Os fatores provocam alteração das temáticas estudadas pelos alunos de um ano para o outro; b) A influência dos docentes (por entrada ou saída do quadro do curso) na escolha das temáticas estudadas pelos alunos e sua razão; c) A possibilidade/probabilidade de uma relação entre o perfil de turma/interesse dos alunos e as temáticas estudadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso; d) A possibilidade/probabilidade de influência do perfil do mercado de trabalho sobre a escolha das temáticas estudadas pelos alunos e sua razão; e) A influência do Projeto Pedagógico do curso sobre a escolha das temáticas estudadas pelos alunos; f) A influência das temáticas estudadas nas pesquisas sob diversos formatos (Dissertações, Teses, Grupos de Estudos), publicados no cenário nacional ou internacional, na escolha da temática e do formato do Trabalho de Conclusão de Curso; g) A influência das temáticas orientadoras dos grupos de pesquisa na escolha das temáticas estudadas pelos alunos, e muitas outras questões mais. Respostas a estes questionamentos são reveladoras quanto ao perfil do curso e do mercado, assim como indicam as variáveis que apontam os caminhos para os quais o curso está conduzindo seus alunos e/ou os caminhos que estão sendo sinalizados por eles como necessários.

Voltando agora à concepção de “cultura” e de “corpo”, é possível perceber que os dados da primeira tabulação “sugerem” concepções associadas a saberes biológicos, remetendo a uma ideologia associada à busca da boa saúde da população (idosos, hipertensos, obesos, dentre outros). Haja vista ser esse o primeiro mergulho, orientado apenas ao delineamento das monografias a serem analisadas, convém tratar tais dados como ainda incipientes e insuficientes para a ratificação dessa afirmação.

A segunda tabulação teve como objetivo visualizar o quantitativo de monografias por Universidade/Ano - quantas foram selecionadas pela temática estudada (foco dos estudos Educação Física e Escola). Destaco que, embora contabilizadas como monografias com características do GTT Escola, foram desconsideradas nessa análise duas monografias da UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz) do ano de 2007, por terem sido orientadas por mim mesma, quando professora da instituição. Ressalto que não tendo sido checada a relação entre concluintes e monografias (de cada ano, por universidade) os 100% de monografias tabuladas correspondem aos 100% que constam nos arquivos dos colegiados dos cursos de Educação Física das universidades integrantes da amostra.

Resumidamente, foram tabuladas 265 (duzentas e sessenta e cinco) monografias, de quatro universidades. Dessas, apenas cinquenta e seis foram selecionadas por trazerem como campo de reflexão e produção de conhecimento a temática “Escola” e duas foram descartadas (estão marcadas em azul na tabela a seguir), perfazendo um total de cinquenta e quatro monografias selecionadas. Os autores são identificados com código DIS⁹ de discente e respectivos número/ordem de tabulação.

A legenda apresentada abaixo da tabela possibilita melhor compreensão dos dados: quantidade de monografias por Universidade/Ano - quantas monografias selecionadas por Universidade/Ano (primeira e segunda tabulações).

Tabela 2 -
Número de monografias por Universidade/Ano

⁹ Os discentes serão apresentados pelo código DIS e o acompanhamento do número é indicador apenas da ordem com que as monografias foram lidas. Na análise dos dados esses códigos serão a referência.

UEFS = 94 monografias 11 escola			UESC 75 monografias 15 escola			UESB 30 monografias 08 escola			UNEB – Campus XII 66 monografias 20 escola		
2007 (26) (03)	2008 (36) (04)	2009 (32) (04)	2007 (25) (03)	2008 (25) (02)	2009 (25) (10)	2007 (12) (03)	2008 (16) (05)	2009 (02) (00)	2007 (22) (06)	2008 (24) (04)	2009 (20) (10)
DIS 1	DIS 28	DIS 64	DIS 1	DIS 26	DIS 51	DIS 1	DIS 13	DIS 29	DIS 1	DIS 23	DIS 47
DIS 2	DIS 29	DIS 65	DIS 2	DIS 27	DIS 52	DIS 2	DIS 14	DIS 30	DIS 2	DIS 24	DIS 48
DIS 3	DIS 30	DIS 66	DIS 3	DIS 28	DIS 53	DIS 3	DIS 15		DIS 3	DIS 25	DIS 49
DIS 4	DIS 31	DIS 67	DIS 4	DIS 29	DIS 54	DIS 4	DIS 16		DIS 4	DIS 26	DIS 50
DIS 5	DIS 32	DIS 68	DIS 5	DIS 30	DIS 55	DIS 5	DIS 17		DIS 5	DIS 27	DIS 51
DIS 6	DIS 33	DIS 69	DIS 6	DIS 31	DIS 56	DIS 6	DIS 18		DIS 6	DIS 28	DIS 52
DIS 7	DIS 34	DIS 70	DIS 7	DIS 32	DIS 57	DIS 7	DIS 19		DIS 7	DIS 29	DIS 53
DIS 8	DIS 35	DIS 71	DIS 8	DIS 33	DIS 58	DIS 8	DIS 20		DIS 8	DIS 30	DIS 54
DIS 9	DIS 36	DIS 72	DIS 9	DIS 34	DIS 59	DIS 9	DIS 21		DIS 9	DIS 31	DIS 55
DIS 10	DIS 37	DIS 73	DIS 10	DIS 35	DIS 60	DIS 10	DIS 22		DIS 10	DIS 32	DIS 56
DIS 11	DIS 38	DIS 74	DIS 11	DIS 36	DIS 61	DIS 11	DIS 23		DIS 11	DIS 33	DIS 57
DIS 12	DIS 39	DIS 75	DIS 12	DIS 37	DIS 62	DIS 12	DIS 24		DIS 12	DIS 34	DIS 58
DIS 13	DIS 40	DIS 76	DIS 13	DIS 38	DIS 63		DIS 25		DIS 13	DIS 35	DIS 59
DIS 14	DIS 41	DIS 77	DIS 14	DIS 39	DIS 64		DIS 26		DIS 14	DIS 36	DIS 60
DIS 15	DIS 42	DIS 78	DIS 15	DIS 40	DIS 65		DIS 27		DIS 15	DIS 37	DIS 61
DIS 16	DIS 43	DIS 79	DIS 16	DIS 41	DIS 66		DIS 28		DIS 16	DIS 38	DIS 62
DIS 17	DIS 44	DIS 80	DIS 17	DIS 42	DIS 67				DIS 17	DIS 39	DIS 63
DIS 18	DIS 45	DIS 81	DIS 18	DIS 43	DIS 68				DIS 18	DIS 40	DIS 64
DIS 19	DIS 46	DIS 82	DIS 19	DIS 44	DIS 69				DIS 19	DIS 41	DIS 65
DIS 20	DIS 47	DIS 83	DIS 20	DIS 45	DIS 70				DIS 20	DIS 42	DIS 66
DIS 21	DIS 48	DIS 84	DIS 21	DIS 46	DIS 71				DIS 21	DIS 43	
DIS 22	DIS 49	DIS 85	DIS 22	DIS 47	DIS 72				DIS 22	DIS 44	
DIS 23	DIS 50	DIS 86	DIS 23	DIS 48	DIS 73					DIS 45	
DIS 24	DIS 51	DIS 87	DIS 24	DIS 49	DIS 74					DIS 46	
DIS 25	DIS 52	DIS 88	DIS 25	DIS 50	DIS 75						
DIS 26	DIS 53	DIS 89									
DIS 27	DIS 54	DIS 90									
	DIS 55	DIS 91									
	DIS 56	DIS 92									
	DIS 57	DIS 93									
	DIS 58	DIS 94									
	DIS 59	DIS 95									
	DIS 60										
	DIS 61										
	DIS 62										
	DIS 63										

Legenda:

- Marcados em amarelo – monografias selecionadas para análise;
- Marcados em azul – monografias descartadas por terem sido orientadas por mim;
- Sem marcação – monografias tabuladas e contabilizadas;
- Números marcados em verde – representam o número de monografias tabuladas em cada ano e o total destas em cada Universidade;

Nas monografias da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana) e da UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz) a maior parte dos dados estava salva em CD ROOM e a ordem de análise seguiu o ordenamento salvo ali. Já as monografias da UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) e da UNEB (Universidade do Estado da Bahia - campus XII) estavam impressas, o que permitiu fazer uma separação inicial, na busca das monografias pré-definidas (estudo no espaço escolar), através do título, resumo e, quando necessário, do item introdutório do trabalho. Transposta essa fase chegou a hora de tabular os dados de todas as monografias.

Os dados quantitativos apresentados na tabela anterior não possibilitam acompanhar números, relativos ou absolutos, referentes aos discentes que chegam ao final do curso de Educação Física em cada ano, por universidade. Quanto a esse aspecto, ratificando o fato de o número de monografias não corresponder ao número de formandos a cada ano, foram observadas algumas particularidades, a saber: na UNEB (Universidade do Estado da Bahia - campus XII), as monografias podem ser produzidas por até três membros; na UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), em 2009, o quantitativo encontrado não representa o quantitativo total de trabalhos apresentados, já que na instituição não era obrigatória a entrega da versão final, seja ao colegiado de curso ou à biblioteca, conforme explicado pelo Coordenador do curso de Educação Física; na UEFS, algumas monografias tomadas de empréstimo não foram devolvidas. Apenas o curso da UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz) possui o acervo de monografias completo e abastecido com versões tanto impressas quanto em formato PDF – provavelmente por se tratar de um curso bem mais recente do que os das outras três universidades.

A terceira tabulação foi realizada com o objetivo de promover melhor visualização do quantitativo de orientadores em cada ano e verificar a frequência de orientações no campo escola; avaliar as questões qualitativas do trabalho, que considero referirem-se aqui à estruturação do problema e/ou questões orientadoras e os objetivos traçados; e analisar se as categorias estabelecidas para a respectiva pesquisa - “cultura” e “corpo” - estavam presentes nesses pontos do trabalho. Essa fase foi extraída da primeira tabulação e contou apenas com as cinquenta e quatro monografias selecionadas para análise, originando quadros com os seguintes dados: autores, orientadores, problemas e objetivos gerais (ou apenas os objetivos) desses trabalhos (Apêndice C).

Na quarta tabulação foram reunidos os temas ou tipos de enunciados trazidos nas monografias de cada universidade. Nessa fase já era possível observar uma incipiente hegemonia da temática Esporte em relação aos demais elementos da cultura corporal. Pode-se notar sua ocorrência nos quatro cursos das universidades selecionadas.

Tabela 3 -
Agrupamento para amostragem das temáticas exploradas nos estudos monográficos

	UEFS	UESC	UESB	UNEB - Campus XII	Total
Esporte	2	3	4	3	12
Dança	–	1	–	3	4
Jogos	1	–	1	1	3
Lutas	–	–	–	1	1
Prática Pedagógica	6	–	–	5	11
Inclusão	1	9	–	1	11
Outros	1	2	3	6	12
Total	11	15	8	20	54

A Prática Pedagógica também aparece como uma preocupação latente nas monografias, mas apenas em dois cursos, o da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana) e da UNEB (Universidade Estadual da Bahia - campus XII). Nos demais cursos a temática não se faz presente em nenhum dos três anos em que as monografias foram selecionadas. Chama atenção aqui a temática Inclusão, que não só aparece com um quantitativo altíssimo em relação à maioria das temáticas elencadas, mas com grande expressividade na UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), quando comparada às demais. Cruzando os dados da tabela acima com os dados do Apêndice C pode-se perceber que as orientações dessa temática (Inclusão) foram realizadas por um único docente, o que sugere se tratar de uma temática pontual.

Apesar da análise das temáticas não ser foco da pesquisa em questão aqui, avalio que as observações relacionadas acima comportam pertinentes reflexões, pois remetem a informações que não estão associadas única e exclusivamente à formação e/ou currículo, mas que mantém estreita relação com as categorias

“concepção de cultura” e “corpo”, já que trazem como campo de investigação os fatores Educação Física e Escola.

Esses fatores serão analisados no capítulo quatro, a partir das tabulações realizadas e do escopo delineado.

A seguir exponho a caracterização metodológica da pesquisa quanto à forma de abordagem, objetivo, procedimentos técnicos e o método científico orientador.

2.2 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

Determinada de acordo com os objetivos que deram impulso à pesquisa que culminou na elaboração deste trabalho, a caracterização metodológica aqui referida há de ser dita: exploratória, por possibilitar a compreensão dos elementos presentes na própria realidade; e documental, por estar registrada nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física e nas monografias de conclusão de curso dos discentes - onde também estão impregnadas a história dos sujeitos da pesquisa e as representações da produção do conhecimento por estes em seu processo de formação profissional. Havemos de compreender, dessa forma, que o estudo em pauta seguiu uma abordagem qualitativa cujo olhar, para considerar a realidade, serviu-se das categorias do materialismo histórico dialético.

Para a avaliação dos documentos foi utilizada a análise de conteúdo, considerando que nem tudo está nas monografias, pois nelas existem indícios do que está além delas próprias.

Inicialmente, busquei evidências no que estava explicitado, dito, o conteúdo manifesto, nas monografias, assim como nos projetos dos cursos de Educação Física. Considero os projetos como os sistemas de ideias institucionalizadas e as monografias como um de seus resultados representando assim, os sistemas de relações sociais.

Apesar de essa técnica sofrer muitas críticas, para Bauer (MINAYO, 2007, p. 83) “no divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos.”

Os dados quantitativos e qualitativos foram estratificados por meio dos procedimentos sistemáticos citados na conceituação acima, o que permitiu fazer as inferências necessárias, mantendo o foco nos objetivos da pesquisa.

Para a devida exploração dos dados qualitativos optei pela Análise Temática, considerando-a, dentre todas as técnicas disponíveis, a mais conveniente, e foi respeitando sua operacionalização que me dediquei à pré-análise, à exploração do material, e ao tratamento e interpretação dos resultados. Faço ressaltar, aqui, no entanto, que o tratamento dos dados se desenvolveu sempre acompanhado da busca por significados e sentidos, isto é, suas “marcas de sentido”.

Entendendo que a ideologia é manifestada tanto de forma consciente quanto inconsciente nos discursos, atrelei à Análise Temática a investigação acerca da produção do sentido expressa nas monografias e projetos dos cursos. Buscada em Verón (1980), a produção de sentido propiciou o estabelecimento de categorias de análise/marcas de sentido para a “concepção de cultura” e a “concepção de corpo” – as conclusões daí advindas serão apresentadas mais adiante.

Por fim, quanto ao espaço sócio/político/acadêmico/cultural, pelo qual circula o discurso, constituem-no os projetos de curso de Educação Física das quatro universidades selecionadas como amostra. Os discursos, por sua vez, são as próprias monografias de conclusão de curso, que refletem representações da produção do conhecimento e podem ser vinculadas aos projetos pedagógicos (MINAYO, 2004).

3 DO OLHAR DA CULTURA EM GRAMSCI À CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

É frequente o uso do termo “cultura” nas discussões e debates das diversas esferas da superestrutura, especialmente nos espaços de formação (escola, mídia – televisiva, impressa, virtual -, locais de lazer, salas de cinema e teatro, praias, bares e restaurantes, nas rodas de conversas dos mais variados tipos, enfim). Mas, afinal, qual é a base conceitual utilizada pelas pessoas ao se referirem ao termo? Qual é o ponto tomado como referência para tal aplicação nos espaços de formação? É possível dispormos de um conceito único, fechado, no qual estejam congregadas todas as possibilidades de utilização do termo, seja qual for o sentido que se deseje empregar? É possível que haja um conceito de cultura que tenha atravessado a história sem perder sentido; significado?

A Cultura modifica-se em consonância com as mudanças políticas, econômicas e sociais, assim como seus cultos, costumes, etc., ou seja, a produção humana e sua estrutura de significados. Assim, seu significado, em toda e qualquer de suas variantes, está definido sob a ótica dominante/hegemônica de cada época e também a ótica contra-hegemônica. Isso acontece porque nunca teremos somente uma, mas diferentes formas de pensar e agir, umas até com mais destaque do que outras, porém nunca uma única. O dito manifesta-se no resultado das produções de Larraia (1988), Stuart Hall (2006) e Daólio (2007), dentre outros. Para citar ainda alguns dos maiores representantes de suas épocas, no que diz respeito ao estudo, produção e propagação de ideias e ideais políticos e socioeconômicos, trago Locke (1632-1704), Comte (1798-1857), Marx (1818-1883) e Tylor (1832-1917), todos lançando mão de conceitos, dentre os quais o de “cultura”, para defender seus pontos de vista e, fazendo, portanto, da conceituação, a representação de desejos e aspirações, como também de sociedade e educação, dentre outros. Para Marx e Gramsci (1891-1937), por exemplo, o conceito de cultura está no cerne da concepção de “consciência” - como existência consciente, ou seja, invocando a condição de ter consciência do estado das coisas existentes para perceber a possibilidade de transformação do estado dessas coisas. Assim, o entendimento/compreensão do conceito de “cultura” está diretamente ligado ao contexto no qual floresce.

Para Chauí (1999), o termo “cultura” está relacionado ao cultivo; ao tomar conta, cuidar, criar - e é isso que aproxima o homem da natureza. Fazendo uma tomada histórica, a autora destaca no século XVIII o momento em que a cultura passa a ser compreendida como o nível de formação/educação da população (da época), inclusive destaca que a cultura se torna sinônimo de civilização.

[...] Cultura passou a significar, em primeiro lugar, as obras humanas que se exprimem numa civilização, mas, em segundo, passou a significar a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo e com o espaço, com os outros humanos e com a Natureza, relações que se transformam e variam. Agora, Cultura torna-se sinônimo de **História**. A Natureza é o reino da **repetição**; a Cultura, o da **Transformação racional**; portanto, é a relação dos humanos com o tempo e no tempo (CHAUÍ, 1999, p. 293).

Pensadores, estudiosos, políticos e filósofos são alguns dos que, em diferentes tempos/momentos, fundamentados em suas bases epistemológicas, influenciaram (e ainda influenciam) as ações sociais: na **filosofia** estão o liberal John Locke, o positivista Auguste Comte, o funcionalista Émile Durkheim e o marxista Karl, seguido por Antonio Gramsci; na **antropologia**, Charles Darwin, Edward Burnett Tylor e Claude Lévi-Strauss; na **sociologia**, Auguste Comte, Montesquieu e outros já citados anteriormente. Na vasta produção cultural gerada por tais personalidades estão representações de construções sociais hegemônicas presentes na formação ética, política, econômica e educacional, como também estão representações de construções sociais contra-hegemônicas, que orientam o sujeito em sua práxis a uma compreensão crítica de si – forças de direções contrastantes, as duas são confrontadas em meio a um embate que avança pelos campos da ética e da política para chegar a uma concepção do real. No dito da professora Chauí, a Natureza é o espaço da repetição, enquanto a Cultura é o espaço onde ocorre a transformação racional (no tempo das relações humanas).

Compreende-se, assim, que a mudança cultural é transpassada pela mudança social e a escola, espaço de produção cultural, tem influência substancial na formação das consciências. Em meio às várias questões que estudava (dentre as quais, teoria política, hegemonia e bloco hegemônico, intelectuais e a educação, o Estado e a sociedade civil¹⁰) Gramsci mostrava-se um pensador incomodado com as

10 A sociedade civil, para Gramsci “[...] deve ser considerada como a hegemonia cultural e política de um grupo social sobre o conjunto da sociedade como conteúdo ético do Estado (p. 19)” e outra definição também de Gramsci a conceituação de sociedade civil é “[...] o conjunto dos organismos,

políticas de sua época e acreditava nos movimentos sociais ligados às camadas populares, de onde haveria de surgir uma nova hegemonia.

Para isso, entre as várias questões que se propôs estudar, encontra-se a dos intelectuais. [...] Gramsci percebeu a inconsistência de concepções que, como dizia, confundiam palavras com ação. [...] Para Gramsci, o intelectual do partido novo deve ser o vetor da cultura das classes em ascensão, construindo a nova hegemonia através da educação e da organização social (PAIVA, NUNES, REIS SILVA, 2010, p. 04-05).

Ao falar do partido socialista, o filósofo referia-se a um partido que haveria de se opor à política hegemônica da época (início do século XX), e por essa perspectiva ele destacava a importância dos intelectuais na formação cultural (social, política e educacional) de um país, da sociedade civil. Dizia dos intelectuais orgânicos fazerem parte de um organismo vivo, por estarem conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais. Ao fazer parte ativa nessa organização, os intelectuais “orgânicos”,

[...] se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas no nível de produção” material e cultural exigido pela classe no poder. Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política, que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (GRAMSCI, apud SEMERARO, 2006, 377-378).

Classificando como orgânicos os intelectuais, Gramsci (apud SILVA, 2010, p. 97-98) atribui a estes a função de “[...], mediador entre a sociedade política (Estado) e os movimentos sociais (sociedade civil), tem um papel importantíssimo na organização dos atores sociais, no processo de articulação de estratégias para criar hegemonia da classe trabalhadora”. Daí depreende-se que a cultura hegemônica em vigência pode ser uma ação de poder: a) Ideológica que mantém a “sociedade dirigida” pelo grupo dominante ou por uma ação de poder; ou b) ideológica “de sujeitos críticos e cientes do processo/momento histórico em que vivem”. Em ambos os casos a ideologia faz-se presente, sendo, porém, exercida de formas diferentes no espaço político e social.

vulgarmente ditos privados, que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda sociedade (p. 21)” (PORTELLI, 2002).

Em Gramsci ideologia é a concepção de mundo do sujeito, estando, assim, presente em todas as manifestações da vida individual e coletiva; mais do que ideias, ela é orientação para a ação. Já a consciência é a expressão viva da relação dialética entre teoria e prática; uma leitura de mundo fundamentada em conhecimentos filosóficos e exercitada com ações - de ser social e político, i.e., a ideologia é uma concepção de mundo que reflete o *modus vivendi/operandi* da classe hegemônica e deve ser difundida por toda a sociedade.

Gramsci faz menção ainda em seus estudos à ideologia da maior parte da população, o que chama de “fragmentos ideológicos”. Os fragmentos ideológicos representam manifestações da cultura popular (à medida que existe cultura dominante) - destaque para a religião e o folclore, que também refletem concepções de mundo e, portanto, filosofias de vida. Cabe ressaltar que, se considera todos os homens intelectuais, Gramsci também considera importante que sejam estudados e compreendidos a partir de suas concepções do mundo e da vida (PORTELLI, 2002). Ele enfatiza que a ideologia da classe dominante, que se direciona para a sociedade e sobre ela exerce domínio, é o “[...] cimento que une a estrutura da sociedade capitalista. Esta ideologia é elaborada pelos intelectuais orgânicos desta classe que detém este poder” (SANTOS NETO, 2009, p. 7). Assim, defende Gramsci¹¹, a intelectualidade do ser humano deve ser buscada, identificada e compreendida “[...] no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais” (GRAMSCI, 2011, p. 18).

Da cultura, escreve Gramsci no 23º *Cadernos do Cárcere* (1929-1935), “é uma concepção de mundo e de vida, coerente, unitária e de difusão nacional; é uma religião laica. Uma filosofia que se tornou cultura, gerou um modo de viver, uma conduta civil e individual” (BARATTA, 2010, p. 1). Salienta, no entanto, Baratta, que a conceituação acima não é a única trazida por Gramsci em seus escritos.

“Cultura” é, no pensamento de Gramsci, uma categoria extremamente diferenciada e móvel, um instrumento de transição, destinado a acompanhar ou sustentar aquela transformação do “senso comum” que deverá permitir a superação da oposição entre dirigentes e dirigidos, bem como entre intelectuais e não intelectuais, e representar o advento de uma “cultura mundial”, na qual o eurocentrismo ou o ocidente-centrismo serão apenas recordações do passado.

11 Produção de Antonio Gramsci (1891-1937) Caderno do Cárcere, volume 2 – Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.

Cultura, dessa forma, é uma ação transformadora consciente na qual a intelectualidade é exercida politicamente, a favor da formação de “sujeitos críticos do processo histórico, conscientes do momento histórico em que vivem” assim é, portanto, ideológica.

Gramsci considera ainda que no processo de transformação consciente o papel da educação (escola) e dos intelectuais orgânicos é fundamental, assim como também o é compreender a realidade a que se referem ao vislumbrarem na emancipação humana uma nova organização política, cultural e social. Na práxis, isso é traduzido em ações críticas e reflexivas, num exercício coletivo referenciado a partir da realidade concreta, com suas problemáticas, possibilidades e viabilidades, principalmente frente às questões que não pertencem à humanidade.

O sociólogo Eliseo Véron contribui para uma reflexão acerca do papel do educador com estudos¹² que convergem para a análise da ideologia presente nos discursos sociais (domínios da linguística e da semiologia, com vistas à presença nestes da ideologia) e argumentos que defendem o uso do conhecimento científico na significação das questões da ideologia, ligadas e imbricadas no espaço de manifestação da cultura social, do senso comum. Ratifica, assim, a importância da educação (escola) e dos intelectuais orgânicos no processo contra-hegemônico, ou seja, ideológico - e basilar para o alicercamento de sujeitos críticos do/no processo histórico:

No funcionamento de uma sociedade, nada é estranho ao sentido: o sentido está, portanto, *em toda parte*. O ideológico e o poder também estão por toda parte. Dito de outro modo: todo fenômeno social é suscetível de seu “lido” em relação ao ideológico e em relação ao poder. Ao mesmo tempo, afirmar que o ideológico, que o poder estão em toda parte, é radicalmente diferente de dizer que tudo é ideológico ou que tudo se reduz a dinâmica do poder. No universo social do sentido, há muito mais coisas além do ideológico e do poder. Na rede semiótica, sistemas heterogêneos de determinação se entrecruzam. 'Ideologia' e 'poder' remetem a *dimensões de análise* dos fenômenos sociais, e não as “cosias” ou “instâncias” que teriam um “lugar” na topografia social (VERÓN, 1980, p. 192).

¹² No livro *A Produção de Sentido* (1980), Eliseo Véron destaca a importância da compreensão de que ideologia é produção cultural, portanto, conhecimento que deve ser estudado, compreendido. Dedicar-se ao estudo e à estruturação do que chama “análise do discurso”, que trago nesta produção, buscando especificamente problematizar-analisar a produção do sentido com a referência dos discursos sociais, impregnados de ideologia.

É fundamental a constituição de um projeto orgânico que também seja argumentativo frente aos demais espaços/instituições ligados às atividades intelectuais/culturais de diferentes tipos e linhas, para que se tenha a oportunidade de estudar/trabalhar sem dividir ou compartimentar a ciência e os conhecimentos dela advindos. Compreende-se, com isso: 1) A possibilidade de engendrar um sentido ideológico mais abrangente que, não (de)limitado por parâmetros determinantes do que é cabível trabalhar/estudar, possa conceber a ideia de uma visão menos especialista em si do que no todo, sem, contudo ter de necessariamente ser classificado “generalista”; e 2) A capacidade de apreender os elementos “homem” e “mulher” para além do corpo, matéria, sexo, ser biológico, compreendendo-os com suas marcas de sentido social, familiar, profissional e político, nos tempos e espaços determinados pela construção histórica – pontuando o momento e suas perspectivas inclusive no espaço social.

Conforme se pode perceber, portanto, um projeto orgânico exige intelectuais orgânicos, comprometidos com a consolidação de uma humanidade emancipada - como dizia Paulo Freire, educar é ensinar os alunos a andarem com suas próprias pernas. Mas essa emancipação requer a compreensão do todo e não somente de uma parte, ou seja, havemos que invocar o sentido ideológico que tramita nas entrelinhas do discurso, seja ele falado, escrito ou materializado corporalmente; e havemos que invocar, para isso, o conhecimento científico visando devidamente reconhecer se naquilo que é produto do meio social para o meio ideológico há uma reprodução/perpetuação do discurso hegemônico/ideológico ou um movimento contra-hegemônico/ideológico – lembrando que a cultura está a todo momento sendo (re)construída, (re)elaborada. Para Véron (1980, p. 104), a insistência de cientistas e opositores da ciência positivista/fragmentada conduz um mesmo resultado:

[...] separar o produto (o “conhecimento”) do sistema produtivo, ocultar a verdadeira natureza daquilo que se chama uma “ciência” (a saber, a de ser um sistema produtivo) e, por conseguinte, ignorar que *o ideológico é uma dimensão constitutiva de qualquer sistema social de produção de sentido.*

É o ler por entre as linhas, inclusive do que é expresso corporalmente (acrescento); é transcender a linguagem dos símbolos gráficos (letras e números), o que Véron destaca como sendo o sistema social de produção do sentido. Gramsci

alerta para o que chama de cultura hegemônica, que pode representar uma ação de poder ideológica da “sociedade dirigida” ou uma ação de poder ideológica “de sujeitos críticos do processo histórico, conscientes do momento histórico em que vivem”.

3.1 UM PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO DE FORMAÇÃO

A política hegemônica é entendida em Gramsci como sendo uma combinação de ações do Estado através da liderança, da imposição, da concessão e da dominação entre classes e blocos de classes. A sistematização desses ideais de consenso é estabelecida a todo momento no espaço ideológico da sociedade civil, ou seja, no espaço cultural, e todos nós intelectuais estamos envolvidos nessa trama, ora de forma consciente, ora inconsciente - pensamentos e ações dicotômicas aparecem comumente nas ações profissionais, pessoais e sociais. Sob a ótica Gramsciana o Estado é invariavelmente o “gerenciador” do plano visível do consenso político e ideológico frente às necessidades básicas da sociedade, as quais ele elege.

[...] nas condições políticas concretas de uma crescente intervenção do Estado na sociedade civil e do reformismo como resposta às demandas feitas na arena política, quando sindicatos e partidos políticos de massa se organizam e quando a economia transforma-se no chamado CAPITALISMO ORGANIZADO, a forma de hegemonia muda e a burguesia se engaja no que Gramsci chama de revolução passiva. Assim, a base material da hegemonia é constituída mediante reformas e concessões graças às quais mantém-se a liderança de uma classe, mas pelas quais outras classes têm certas exigências atendidas. A classe que lidera ou a classe hegemônica é, assim, na definição de Gramsci, verdadeiramente política porque vai além de seus interesses econômicos imediatos (pelos quais pode até ter lutado na arena política) para representar o avanço universal da sociedade (BOTTOMORE, 1983, p. 177-178).

Pode-se perceber aqui que existe uma relação de interligação entre as instâncias da economia, do Estado e da sociedade civil (formando o bloco histórico), fazendo com que se influenciem recíproca e constantemente. Assim, a hegemonia de uma classe está diretamente ligada a sua capacidade intelectual de intervenção sobre as demais.

O “bloco histórico”, que é o conjunto de classes dominantes, instaura seu poder por meio do consenso. Daí a necessidade de se entender a hegemonia na totalidade da vida humana. No processo de construção de uma nova hegemonia, nossa percepção de “nós mesmos” e do “nosso mundo” é transpassada pelo papel da ideologia e da educação. Essa dita nova hegemonia é iniciada a partir de um movimento contra-hegemônico e, portanto, cultural.

Nesse processo o intelectual orgânico pode ser interpretado como o educador/ativista que deve se integrar às diferentes classes, mas prioritariamente às menos favorecidas, para o fomento de uma nova cultura, de uma visão de mundo diferente e oposta aos interesses da classe dominante. Sua práxis pode então ser caracterizada como instigadora de um processo educativo diferenciado, gerador de ações e situações que incentivem o pensar e agir na perspectiva de uma formação política. De fato, o papel da educação na construção contra-hegemônica é verdadeiramente em prol de uma formação crítica e transformadora da sociedade civil. Influenciado pelo pensamento em Gramsci, Paulo Freire defendia a ideia de que é principalmente na prática educativa, no cerne das escolas, que ocorre a maior possibilidade de ascensão das massas exploradas a outro patamar.

Note-se que toda ação hegemônica é também uma ação pedagógica, pois incita à prática de atitudes passivas diante da dominação ideológica (fenômeno esportivo, consumo compulsivo, o padrão de corpo e beleza, dentre outros).

Também o consenso, já citado, pode ser formado através da orientação ideológica dominante tanto no aparelho do Estado quanto no aparelho civil - aparelhos esses privados e públicos da sociedade organizada que desempenham função massificadora e, para Gramsci, são formadores da superestrutura: escola, mídia eletrônica e impressa, associações, sindicatos, partidos políticos e outros. Estes, no entanto, também podem ser usados para promover ações contrárias, ou contra-hegemônicas; ações capazes de (re)elaborar consciências, (re)estabelecer novos parâmetros críticos e produzir diferentes releituras para um mesmo fato.

Ou seja, toda classe social tem a sua ideologia, e o que se busca socialmente é fazer com que a maioria da população, ou seja, da sociedade, pense conforme a ideologia de uma determinada classe. Alcançar a condição de ser essa determinada classe (a classe determinante) é o que as classes organizadas estão em busca. Para alcançarem o poder hegemônico, as classes hoje submetidas precisam justamente elaborar sua própria ideologia - ou visão de mundo - de uma tal forma

coerente e homogênea que favoreça as condições de enfrentamento com a ideologia dominante.

Vivemos numa sociedade capitalista, onde o comportamento social gira em torno da produção. Acontece, porém, que só se produz muito, assim como só se obtém bons lucros (a mola propulsora do sistema), com muito trabalho, ou seja, muita produção. Dessa forma, sendo eu o elemento intermediário (empresário - a mais simbólica das figuras do sistema), hei de procurar pagar o mínimo pelo produzido (a quem produz) e tentar vendê-lo ao máximo e/ou pelo máximo para me manter numa base de sobrevivência confortável (meu negócio tanto mais valerá a pena quanto mais lucro me proporcionar). Preciso então que as pessoas comprem/consumam cada vez mais o meu produto e, já que os princípios que contornam minha margem de vantagem podem ser não só bastante questionáveis como também dispendiosos, o ideal é que faça tudo acontecer sem ter que abordar aspectos diversos como, por exemplo, meios de produção, relação com empregados, matéria-prima ou mesmo o destino dado ao lixo da produção. Isso requer uma representação dos meus interesses nas instâncias que respondem pela ordem da República Federativa Nacional: os poderes Legislativo, Judiciário e Executivo. Essa, aliás, é a representação da infraestrutura e da superestrutura do nosso país, que vive com base no sistema capitalista. A escola e os intelectuais orgânicos estão representadas e sendo também representantes nessas instâncias - mas de quais ideais?

Freire (2001) sempre defendeu a ideia que nós seres humanos somos inacabados e que, portanto, percorremos o tempo e o espaço através de um movimento cíclico em que as ideias e os ideais podem ser desconstruídos e reinventados a todo instante - outro mundo possível. Mundo que reivindica, hoje como nunca, a opção de uma educação libertadora e talvez resida aí o maior desafio da educação: o desafio da esperança, da crença em nossa possibilidade de "recriar" o mundo.

Tecendo uma análise aproximada da cultura Gramsciniana (cujo materialismo tomei como base) e daquela visitada através dos demais autores aqui evocados, aproximo-me do meu objeto de estudo pela perspectiva da Educação Física, o que me induz a determiná-lo como sendo a cultura corporal.

3.2 O OBJETO DE ESTUDO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A CULTURA CORPORAL

Analisar criticamente o percurso trilhado pela área da Educação Física pode pressupor em algum momento analisar o corpo e/ou a corporeidade de seus partícipes. No entanto, o viés macro dessa proposta passa pela concepção de “cultura”, engendrada na área através dos conhecimentos que se constituíram ao longo da história da humanidade: os movimentos ginásticos, as lutas, as danças e ritmicidades, os jogos, os esportes, as atividades circenses, a capoeira.

Tratada como matéria de interesse da área do conhecimento, a Educação Física figurava principalmente no continente europeu, nos séculos XVIII e XIX, denominada “ginástica”. A prática chegou ao Brasil em seu tempo Império, tendo perdurado até os anos de República sob a denominação Atividades Ginásticas e era aplicada nas escolas, em horários diferentes daqueles dedicados ao trato das “disciplinas curriculares”. Vale dizer que, marcada pela influência européia, a matéria fundamentava-se em justificativas que se referiam desde ao aprimoramento da saúde à docilização de seus praticantes, passando ainda pelo aprimoramento estético, formação de corpos viris e acentuação da masculinidade/feminilidade, dentre outras coisas.

Tal foi o interesse despertado pela iniciativa, que já nas primeiras décadas do século XX (então designada Educação Física) foram intensificadas as políticas públicas educativas em defesa da prática nas escolas públicas primárias e secundárias. Embora tendo a ginástica como atividade hegemônica, a disciplina também abrangia os jogos chamados pré-desportivos e o esporte propriamente dito, mantendo-se nessa condição até a década de 60, quando foi instituído o projeto que viria agrupar em duas frentes aquilo do que trata a Educação Física e aquilo do que trata o Esporte, ficando este sob responsabilidade do Conselho Nacional de Desportos - é o passar cíclico e incessante da história (esse ato contínuo), enredado pela constante reorganização na esfera das políticas públicas. Reorganização, aliás, que viria acirrar ainda mais a separação, nos anos 70, por força das modificações impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI N. 5.692/1971), segundo a qual: 1) Tornava-se obrigatória a aplicação da Educação Física nas escolas (Art. 7º); e 2) As políticas públicas para o esporte (performance/rendimento)

tomavam novos rumos e intensidade, de acordo com os interesses políticos da época (Governo Militar).

É importante destacar aqui que, embora a concepção cultural esportiva ganhasse um delineamento mais propositivo na esfera política, essa nova orientação em nada se distanciava da cultura que servira de alicerce à ginástica europeia, cujos fundamentos fincados nos princípios de saúde, eugenia, controle de corpos e até nas questões de gênero, justificavam a promoção da higiene, através da eliminação de vícios posturais; a limpeza da raça pela seleção de fortes e fracos; a educação de comportamento social pela padronização de atitudes e movimentos – fazendo convergir para um mesmo ponto as noções anatômicas e biológicas, nacionalistas e desportivas, e assim tornando cada vez mais forte a intenção (e a tensão) da política hegemônica sobre a sociedade - recordo-me do artigo do professor Bracht (1992) intitulado “A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista” que poderia também ser assim: “A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista”.

Com a chegada dos anos 80 e 90 esse Esporte ganha nova visão (e visibilidade), novas políticas públicas, novos incentivos e novos rumos, dessa vez sob o viés empresarial, o que propicia a entrada oficial das empresas patrocinadoras – fonte de recursos cada vez mais vultosos, elas investem nos atletas (também os gerenciam) e dispõem de espaços cada vez mais persuasivos, até mesmo nos próprios clubes.

Enquanto isso, apartada do Esporte, mas desenvolvendo sua própria jornada na seara do conhecimento, da qual faz parte desde seus primórdios, a Educação Física vê acirrar a polêmica em torno do seu objeto de estudo, seus rumos e sua subserviência aos interesses políticos e econômicos que faziam avançar sua influência sobre a área, interferindo na sistematização pedagógica, no espaço escolar, na cientificidade e nos conhecimentos. Essa influência era exercida pelas instituições médicas, militares e esportivas tanto nos espaços formais quanto não formais de aprendizado.

A avalanche de questionamentos surgidos à época provocou uma infinidade de reflexões e debates, incitando os profissionais da área a reverem suas bases epistemológicas em consonância com as sistematizações pedagógicas, e fez das décadas de 80 e 90 um tempo marcado pelo crescimento: se, de um lado, esvaía-se uma chuva de denúncias, do outro se abria para sociedade um vasto leque de

possibilidades - para compreensão dos diferentes objetos de estudo que a área pode nutrir, a depender dos interesses da sociedade; e para o trato pedagógico, a depender da base epistemológica. Iniciaram-se aí as abordagens pedagógicas oriundas das matrizes filosóficas de correntes críticas, revolucionárias (para a época), contra-hegemônicas; correntes influenciadoras especialmente ligadas ao pensamento Marxista e à Escola de Frankfurt.

Essas matrizes epistemológicas não só aproximavam os profissionais da área, como também os incentivavam a projetar seus posicionamentos a respeito da construção de uma sociedade popular hegemônica - o que alertava para a necessidade de uma formação contra-hegemônica de cultura; de uma educação capaz de propiciar consciência social, principalmente às camadas mais oprimidas, ou seja, instrução ideológica, antagônica à classe proprietária. Dessa busca, então configurada como um desafio, deu-se partida a um notável movimento pela construção de projetos políticos - e, portanto, também pedagógicos - direcionados a orientar e legitimar professores e demais profissionais da área. Almejava-se uma sistematização pedagógica ideológica capaz de propor aos envolvidos no processo de formação, reflexões e explicações sobre a prática social com o viés crítico, sob a ótica do objeto de estudo (da área) pautado na cultura corporal. Se em sua origem o processo de profissionalização da área no Brasil era estabelecido sobre a ideia do “saber fazer para saber ensinar”, a partir desse momento ele desprende-se por completo desse padrão e se lança num salto rumo à evolução.

Optei por esse retrospecto histórico sobre o viés dos objetos de estudo da Educação Física e o desenvolvimento de reflexões à luz da cultura corporal, por compreender que os autores envolvidos com a produção de conhecimento estão sempre aprofundando suas reflexões sobre a categoria “cultura” e, por consequência, avaliando a Educação Física sob a ótica da cultura corporal.

É importante registrar aqui que a expressão “cultura corporal” surgiu em 1992, no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*. A partir dela novas expressões foram usadas com o propósito de alcançar a melhor possibilidade de identificação com a área da Educação Física, a exemplificar: cultura corporal de movimento, cultura corporal do movimento humano, cultura de movimento – em linhas gerais, todas buscando ampliar a compreensão acerca das mudanças operadas no percurso da história da cultura e, em decorrência, da cultura do corpo e seu trato pedagógico. As contribuições dessas para o processo contra-hegemônico passam

pelo viés “cultura” concebendo-o como conhecimento produzido pela humanidade em seu percurso de vida.

Embora a expressão “cultura corporal” apareça de forma insistente nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades aqui pesquisadas, não existe um consenso referendando o tema como objeto de estudo da área. Em seu trabalho de doutoramento, cujo objeto de estudo era o *currículo para a formação em Licenciatura em Educação Física*, o professor Rocha (2010, p. 25) analisou diversos documentos direcionados à formação na área, tendo avaliado que:

Os diversos documentos produzidos pelos sujeitos coletivos envolvidos no debate em torno das diretrizes [07/2004] evidenciaram uma disputa que não aparece claramente em suas construções. Ficam marcadas, nesses documentos, na forma de expressões que aparentemente não divergem entre si, como: exercício físico, atividade física, movimento humano, atividade recreativa, atividade esportiva, atividade físico-esportiva, atividade corporal, cultura física, cultura do movimento, cultura do movimento humano, cultura corporal, cultura corporal de movimento, corporeidade, motricidade, etc., (Parecer CNE/CP 058/2004), mas que demonstram claramente a indefinição da especificidade da Educação Física, isto é de seu objeto. O que não causa estranheza, a princípio, pois esta indefinição aparece também nas elaborações epistemológicas do campo acadêmico da Educação Física.

Aproveitando a análise do professor ao se reportar às divergências existentes na própria área, com respeito ao seu objeto de estudo, alerta para a conseqüente ocorrência de divergências também no campo das teorias pedagógicas, reafirmando a importância de maior atenção ao fato, porque a indefinição tratada acima está diretamente ligada a uma concepção de cultura defendida mesmo por profissionais da área de Educação Física, porém impregnada de influência das áreas médica e psicológica, além de outras, intimamente ligadas à indústria esportiva, que está em alta constante no país desde início do século passado (século XX), principalmente diante das perspectivas de realização da Copa do Mundo (2014) e dos Jogos Olímpicos (2016).

Lembro que a história da área está esculpida sobre o viés da cultura, ou seja, o significado humano de corpo é engendrado na e pela sociedade moderna (BRACHT, 1999). Uma reflexão (quanto a esse significado) que vem atravessando os tempos, desde o século XIX e permanece ainda bastante viva nesse início do século XXI, vem das áreas médica e militar, classes dominantes com alta

capacidade de ação sobre a educação formal e não formal, e com grande penetração nos meios político e econômico em diferentes épocas da nossa história. Aliás, vale frisar que a Educação Física se configurou como atividade e disciplina escolar com matrizes teóricas alicerçadas sob a ótica da escola médica, o que abrangia desde o estudo dos movimentos e seus efeitos às justificativas terapêuticas para sua aplicabilidade nos espaços escolares, sempre voltados para crianças e jovens (ginástica sueca, francesa e alemã, principalmente).

Para substanciar essa reflexão, volto-me a um estudo no qual o professor Jorge Crespo (1990) analisa os problemas do corpo, relacionando-os aos fatores políticos, econômicos e sociais de Portugal em diferentes épocas.

Referenciado no tempo que vai do século XVIII ao XX, Crespo expõe o pensamento da doutrina fisiocrática (século XVIII que avançou pelo século XIX), destacando a referência ao corpo como uma mercadoria:

A idéia de uma manifesta degradação das condições de vida corporal da população salientava-se como um dado geralmente adquirido, mas cujos contornos não se encontravam definidos claramente. Havia razões bastantes para reconhecer a evidente miséria fisiológica da população portuguesa, anotando-a como factor impeditivo do desenvolvimento requerido. Os responsáveis pela política e administração do país bem como os eruditos preocupados com a situação juntavam-se num clamor único, face às dificuldades em avançar nas tarefas da mudança sem a participação de homens saudáveis e de hábitos civilizados, com regras de vida higiênica e dispendo de moral fortalecida (p. 11).

O fenômeno corporal, da forma como se apresenta no Ocidente – como um negócio, uma mercadoria, e mais, representante do sistema capitalista – difundiu-se no Brasil, destacando-se na própria cultura brasileira como parte constitutiva da história e dos efeitos do processo de construção social. Em tese defendida em 2002, a professora Silva substancia o dito acima dizendo que

O estatuto do corpo ocidental impõe uma divisão entre alma e corpo que corresponde à divisão em duas classes sociais fundamentais. Esta é a própria história da civilização ocidental. A reflexão sobre o corpo se impõe, pois a filosofia ocidental ainda não compreendeu que **a reflexão sobre o corpo não é outra coisa que a linguagem da vida real** (Marx), quer dizer, da produção e da luta de classes. Sem dúvida, é a evolução mesma das contradições do modo de produção capitalista que basearia a questão do corpo com toda aspereza, como questão de vida e morte. Assim, o corpo está definitivamente inserido em uma rede de representações ideológicas e de concepções morais que fazem com que não exista uma relação imediata do homem com seu corpo, como acredita a fenomenologia, por exemplo. Isto porque o corpo é uma instituição completamente socializada (p. 143).

Contudo a ideologia nasce junto com os interesses “sociais” da estrutura e é disseminada por intermédio das organizações múltiplas que compõem e estabelecem a superestrutura. A própria ciência pode atender a esses interesses ou refutá-los (intelectuais e intelectuais orgânicos – GRAMSCI), atuando numa perspectiva hegemônica ou contra-hegemônica.

Trazendo essa reflexão para o campo da Educação Física, tendo a cultura corporal como objeto de estudo, ponto que a produção do conhecimento na área também assume papel hegemônico e contra-hegemônico, à medida que representa - e assim também reproduz - modelos revelados através de pesquisas, ensaios de pesquisas, propostas de intervenção didática e pedagógica e trabalhos outros para os quais são eleitos uns determinados conhecimentos em detrimento de outros, de acordo com a orientação ideológica dos intelectuais que os sistematizam.

Nem sempre considerado em sua totalidade, mas em partes que acabam por sabotar sua complexidade e singularidade, o vasto universo da cultura corporal abriga em suas fronteiras as concepções de “cultura” e de “corpo”. Essas, no entanto muitas vezes são resumidas a visões estanques que mais direcionam a discussão daquilo que poderia ser dito “corpo objeto”, um corpo só biológico, dicotomizado, fragmentado.

Em recente evento idealizado e realizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), em setembro de 2011, mais precisamente no XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), foi organizada uma sessão chamada Painel Literário, na qual um grupo de professores havia que responder à questão “*Mas, afinal, o que é educação Física?*” - é interessante notar que duas décadas atrás esses mesmos professores haviam sido convocados para responder a essa mesma questão. Na verdade, a reflexão/discussão em torno dessa questão passa pela reflexão sobre a concepção de “cultura” e de “corpo”, e leva a outra questão: *Mas, afinal, qual é o objeto de estudo da área?*

A respeito da pergunta anterior um dos convidados do Painel, o professor Valter Bracht, disse

[...] a pergunta colocada para esse debate não é irrelevante ou está velha como alguns pensam, nem é posta recorrentemente em função de uma presumível nossa incapacidade (lamentada por alguns) de respondê-la. Ela se recoloca porque não é possível defini-la ou responde-la de uma vez por todas, porque só é definível o que não tem história (se quisermos, ela é

indecidível, no sentido de uma vez para sempre). Por outro lado, ela precisa ser entendida como resultado da nossa necessidade, individual e coletiva, de nos situar no mundo (na vida profissional e na sociedade): quem somos? o que fazemos? Ou, o que devemos fazer? Portanto, ela não é uma pergunta supérflua, ao contrário, é fundamental e necessária. Não recolocá-la é que seria um mau sinal, porque tomado como algo dado, já respondido para o sempre, não questionável [...].

A sensibilidade e profundidade da fala inicial do professor Bracht remete à necessidade da contextualização (histórica, cultural, epistemológica, para dizer o mínimo) para conduzir a uma compreensão do ser e do estar (concepção de “corpo” e “cultura”, no universo coletivo tanto quanto no individual; no espaço social tanto quanto no escolar/social), assim como o significado da opção de seu(s) objeto(s) de estudo. Diante do exposto, já que um dos objetos de estudo da área da Educação Física, a cultura corporal, representa um ser e um estar sempre histórico e, portanto, em constante (re)fazer, cabe aqui responder novamente à questão “Mas afinal, o que é cultura corporal?”

Entendo hoje de cultura corporal o conjunto das ações/atitudes corporais utilizadas pela humanidade para se comunicar ao longo de sua história – ações/atitudes adotadas por homens e mulheres, independentemente da idade, no intuito de um contato recíproco. Assim, compreendo o movimento/ação corporal como uma forma de linguagem que adquire sentido particular no exercício da atividade lúdica, competitiva – atividade essa estudada pela área da Educação Física. Compõem o elenco da cultura corporal: ginástica, jogo, esporte, luta, dança, atividade circence, capoeira, etc.

Toda ação corporal tem uma razão de ser e de ser requisitada. Essa razão é provida de **sentido e significado (marcas de sentido)**, de intenção, de representação daquilo que se deseja expressar e/ou esconder, dos múltiplos sentimentos, enfim: amor, ódio, excitação, medo, incerteza, insegurança, empáfia, ódio, vingança, coragem, força, indecisão, respeito, temor, solidariedade, desejo e muitos outros - meu estar e meu ser são expressos corporalmente (a linguagem corporal). As marcas que carregam têm sentido, mas sua temporalidade é indefinida já que podem ter percorrido o vasto tempo da existência humana e, assim, conter registros múltiplos de séculos e décadas – essas marcas são dadas também por traços sociais, políticos e econômicos do ser e do estar do homem e da mulher no espaço social de lutas. Dessa forma, a cultura corporal constitui uma das

materializações e sistematizações da cultura, da história, das relações sociais e políticas de um povo, expressas nas organizações da superestrutura.

Ainda quanto às marcas de sentido impressas na cultura corporal, trago a valiosa contribuição de Verón (1968), quando diz que devem ser analisadas à luz da sua ação; assim, contextualizadas no tempo e no espaço, consideradas a partir mesmo de sua motivação e até seu entorno. Aproximando essa ideia da outra categoria deste trabalho, a “produção do conhecimento” (aqui representada nas monografias de conclusão de curso), adoto como tempo e espaço de minha investigação, respectivamente, o ano e os projetos de curso que apresentam as concepções de “cultura” e de “corpo” impressas no objeto de estudo da área, elemento elencado como norteador da formação. A motivação e o entorno estão postos na problematização - problema, objetivos e metodologia para condução do trabalho monográfico, bem como o trato e fechamento dos dados.

Ainda refletindo sobre a cultura corporal e suas marcas de sentido, deparo-me com a questão acerca de no que, afinal, constituir-se-á: a representação da diversidade cultural ou das diferenças culturais? Buscando fundamentação em Homi Bhabha através de sua obra *O local da cultura* (1998, p. 63), encontro uma diferenciação entre “diversidade” e “diferença” cultural:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como “*conhecível*”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade (p. 63).

À luz da elucidação apontada por Bhabha, chego à conclusão de que na qualidade de objeto de estudo da área de Educação Física, a cultura corporal é ao mesmo tempo a representação da diversidade e das diferenças culturais.

Para ser mais precisa: ao conceber a cultura corporal (na condição já estabelecida) como representação da diversidade cultural, aciono uma das possibilidades de que dispõe a área da Educação Física para explicar seus elementos (ginástica, jogo, esporte, dança, luta, capoeira, atividade circense, etc.)

no campo empírico – se não como fazê-lo a partir da saúde, da atividade física ou da motricidade, por exemplo, sem evocar as tensões e intenções médicas ou militares citadas anteriormente? Já as diferenças culturais, por outro lado, são enunciativas. Dessa forma, representam um processo de significação, como, por exemplo, o futebol jogado na praia, o futebol de areia, que quando começou a ser praticado compreendia apenas uma forma diferente de se jogar futebol (no que corresponderia a uma variação do futebol), porém se utilizando de infraestrutura diferente da do futebol (jogado no campo) ou do futsal (jogado numa quadra – outra variação). No entanto, à medida que foi sendo popularizado e propagado (inclusive em outros países), passou a ter regras organizadas, clubes associados e espaços próprios, o futebol de areia saiu da condição que o qualificava como simplesmente “uma forma diferente de se jogar” e foi se tornando cada vez mais profissionalizado. Hoje tem constituída a Confederação Brasileira de Beach Soccer, dispõe de campeonatos nas mais diversas partes do mundo e desde 2004 é reconhecido pela Federação Internacional de Futebol (FIFA) - o modo de produção da sociedade (consumo) é que determina a necessidade de reconhecimento. Na passagem que transforma o futebol de areia em Beach Soccer também está a transformação daquilo representa uma diferença cultural (uma forma diferente de se jogar o futebol) naquilo que representa uma diversidade cultural (o Beach Soccer).

O trabalho no espaço da Educação Física escolar deve explorar os elementos da cultura corporal no âmbito tanto da diversidade cultural quanto das diferenças culturais (onde há de captar diferentes formas de expressão e as (re)significar no tempo e espaço vivido).

Esse movimento cultural - diversidade e diferença - é permanente. Ele pode ser empreendido tanto sob o viés hegemônico quanto contra-hegemônico, afinal as relações sociais são determinadas pelo modo de produção da sociedade. Para Gramsci, esse movimento cultural é histórico, o que faz fundamental a compreensão das forças que atuam nas contradições do concreto: liberdade e necessidade, vontade e determinação. Sendo a escola o aparelho ideológico de uma hegemonia, deve assumir não a tarefa de preparar os alunos para a "sociedade das coisas" ou a "sociedade dos homens", mas para uma nova sociedade. Isso é ratificado em Véron (1980), quando diz que as marcas de sentido devem ser analisadas dentro de um contexto (tempo, espaço, motivação da ação e seu entorno); e em Bracht (1999), ao

assumir que a Educação Física deve rever suas bases epistemológicas constantemente.

Avaliando, à luz das reflexões acima, as formas pelas quais os elementos da cultura corporal são trabalhados pedagogicamente nos espaços escolares, posso seguramente afirmar que a Educação Física vem avançando, e apresentando sinais significativos disso, ao longo do percurso tempo-espaço. Faço essa afirmação com base nos dados coletados para a pesquisa que resultou neste trabalho e que levou em consideração monografias de conclusão de curso no período da formação inicial (graduação na área) com temporalidade estabelecida de 2007 a 2009: onde pude perceber, além da diversidade temática (não existe mais uma hegemonia absoluta dos estudos na área das atividades físicas - saúde - treinamento desportivo), um significativo volume de metodologias delineadas para trabalhos empíricos em detrimento de trabalhos de cunho bibliográfico. Também foi possível observar que, apesar da certa hegemonia nos estudos realizados no espaço escolar, os trabalhos direcionados à temática Esporte têm-se ocupado com frequência cada vez maior em compreender o tratamento que lhe é dado na sociedade (alguns, inclusive, apresentando críticas quanto à perspectiva da performance).

Embora as referências trazidas aqui me sirvam para sinalizar, neste momento, a ocorrência de mudanças com relação à diversidade cultural, nos estudos fomentados pelas monografias de conclusão de curso, cabe notar aqui que ainda não podemos considerá-lo (o fato) em tempo suficiente para indicar, com isso, uma diferença cultural na área. Para isso, aliás, seria necessário poder inferir não só a uma sequência cronológica como também a estudos mais abrangentes (regionalizados e com mesma temporalidade). A despeito dessa consideração devo frisar que há, sim, a perspectiva de formação de professores mais conscientes da importância de suas ações/attitudes no exercício da docência - projeção de uma postura futura inerente aos intelectuais orgânicos, conceituação de Gramsci, onde a mediação entre a sociedade política (Estado) e os movimentos sociais (sociedade civil) tem papel crucial na organização social e em seu processo de articulação para firmar a hegemonia da classe trabalhadora.

A área da Educação Física não tem a resposta chave para a (des)alienação social e tampouco é alternativa única a isso, mas é também responsável pela promoção de uma formação acadêmica libertadora, junto com as demais (e diversas) áreas do conhecimento, pela ação de seus intelectuais orgânicos. A

alienação - seja por meio do trabalho, da igreja ou outro aparelho qualquer, mas principalmente a alienação econômica, tratada por Marx - pode servir de referência para a análise da alienação na Educação Física, por meio da própria educação, ou seja, a “mediocrização” por meio da escola, o que pode ser bem ilustrado no conteúdo dos materiais didáticos, bem como seu uso, nas metodologias utilizadas e até mesmo na formação dos professores da área.

O pensamento Marxista defende que o que é produzido pelos trabalhadores lhe é estranho, porque na maioria das vezes não lhe é acessível. É comum ouvirmos dos nossos discentes, o questionamento “onde os conhecimentos ensinados na academia serão aplicados cotidianamente?” – essa pergunta me leva a pensar que eles não conseguem atribuir sentido ao que está sendo ensinado e, a propósito, observando a questão com mais atenção verifico que estão nela própria, nas marcas de sentido aí presentes, as chaves que nos faltam. Penso encontrar uma saída para isso, aproximando os saberes dos seus espaços de intervenção. Assim acredito que possamos contribuir para a (trans)formação daqueles que nos chegam intelectuais “discentes” em intelectuais orgânicos. É basilar, uma oxigenação necessária, menos alienante, mais produtiva, excitante, formá-los próximos aos espaços sociais onde vão atuar – é a cultura corporal lida no tempo, no espaço e no exercício de sua legitimação.

4 AS MONOGRAFIAS: DOS PROJETOS DE CURSO ÀS PRODUÇÕES DO MOMENTO PRESENTE

Os “trabalhos acadêmicos”, muito utilizados como instrumento de avaliação em disciplinas curriculares, estão presentes na sistematização didática e pedagógica dessas disciplinas em todos os níveis de escolaridade e assumindo características organizativas: podem ser realizados de forma individual ou em grupo; devem tratar de temáticas delimitadas pelo professor - muitas das quais, exigindo uma revisão bibliográfica e instigando ao levantamento de dados no campo empírico; sua forma de apresentação está diretamente associada à sua sistematização - pode demandar a execução de um seminário e/ou a elaboração de impressos, a produção de vídeo documentário ou ainda a composição de *resumos* ou *resenhas*, que acabam por impor aos discentes uma leitura acurada objetivando a compreensão (resumo) ou mesmo o exercício crítico sobre o que se lê (resenha), dentre outros. Outra possibilidade de exploração do trabalho acadêmico está no exercício da *síntese* - o discente deverá discorrer sobre o que leu e/ou observou, sem perder sua essência, assim como o *relatório*. A depender de seu(s) objetivo(s), o trabalho acadêmico pode ainda suscitar a busca de conhecimentos e/ou informações sistematizados e divulgados em formato de livros e/ou artigos, jornais e revistas impressos ou digitais.

Com relação ao dito anteriormente, a respeito do formato de apresentação, faço destacar que, quando de sua determinação, é preciso que se leve em conta ainda o objetivo proposto e o tipo de conhecimento a que induz/conduz. Aproveito para chamar atenção para a importância de planejar os passos a serem alçados e, ao mesmo tempo, lembro que essa tarefa exige de docentes e discentes o desenvolvimento e a apropriação de atividades e posturas acadêmicas formativas avaliativas, que são fundamentais na interlocução entre o conhecimento de senso comum (também chamado de conhecimento popular ou vulgar) e o conhecimento científico. Digo interlocução e não somente superação, porque para a realização desta é preciso conhecer seu objeto motivador (superação de quê?), dominá-lo, dialogar com ele – só a partir daí é possível buscar formas de superá-lo, transpô-lo, conceber o novo.

Como instrumentos de avaliação formativa, os trabalhos acadêmicos oferecem a possibilidade de uma organização teórica e metodológica capaz de

propiciar aos discentes uma dialética multidimensional. O que seria essa dialética multidimensional? Seria a exploração daquilo que tratam a temática e a problemática por perspectivas que contemplassem as questões de ordem política, econômica, social e cultural - especificando um pouco mais, diria questões referentes às identidades culturais, ou paisagens culturais, podendo, se necessário, abranger ainda as questões de classe, gênero, raça, sexualidade, etnia, dentre outras. Anthony Giddens (apud HALL, 2006) salienta que as sociedades modernas são, na verdade, sociedades de mudança, às quais chama de "desalojamento do sistema social" e caracteriza como sendo marcadas por constantes e rápidas transformações - daí podermos estabelecer maior proximidade do campo acadêmico (científico) do que do campo empírico. Mais do que analisar apenas as partes, acreditando que com isso poderemos entender melhor o todo; mais do que elaborar trabalhos que apontem a realidade e seus problemas, necessitamos olhar o todo em sua essência, examinando os contornos que ditam sua forma de viver e estar - o como se está. Da mesma forma, precisamos entender como nossa forma de viver e estar influencia o todo; precisamos compreender a essência do eu e do todo.

A dialética multidimensional aproxima-se das ideias de Stuart Hall quanto às questões das identidades culturais, o que nos permitirá uma análise complexa, porém esclarecedora, da relação entre cultura e identidade cultural.

Sobre as identidades culturais, Stuart Hall (2006, p. 19) diz que na modernidade

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Hall identifica a crise de identidade no final do século XX, dizendo dela que fragmenta o que parecia inabalável e promove transformações que estão mudando as identidades pessoais. Contudo, atrevo-me a dizer que é latente a necessidade de aproximar as questões e/ou problemáticas cotidianas da Educação Básica do contexto espaço/tempo de formação no ensino superior e vice-versa, buscando empreender inovações desde a construção do projeto pedagógico à definição curricular, e atentando para os aspectos aí inerentes, como: o acompanhamento e a reflexão acerca do processo, o exercício da docência e a rotina do trabalho

pedagógico, o trato das tecnologias como instrumento educacional, os experimentos, a possibilidade de uma formação que propicie um exercício de ensino, a efetivação da pesquisa e extensão no processo de formação básica superior.

Gramsci já chamava atenção para o valor da atitude crítica e da busca de soluções viáveis frente aos problemas que devem fazer parte da atividade intelectual, pois o verdadeiro intelectual deve se encontrar inserido numa realidade “como construtor, organizador, persuasivo permanente.

Uma formação mais próxima do espaço/tempo do campo de atuação pode contribuir para a geração de um intelectual produtor e não somente reproduzidor da teoria (GRASCI apud BORGES, 2004). Esse intelectual chamado por Gramsci de “orgânico” é que, por meio da filosofia da práxis, ajudará as massas a atingirem um patamar superior, mais crítico e menos persuasivo. A depender de como organizada, sistematizada, orientada junto aos discentes, uma sua relação com a atividade de trabalho acadêmico pode contribuir em muito para a formação de novos intelectuais orgânicos, especialmente se estes puderem dispor de tal acesso desde a Educação Básica à formação superior.

Remetendo-me especificamente ao ensino superior destaco que os trabalhos são muito explorados nas diversas disciplinas curriculares, em formatos variados, com graus de exigências também diferenciados, de acordo com o perfil do docente que o solicita, assim como da própria disciplina, e do(s) objetivo(s) estabelecido(s), ou seja, existem múltiplas variações desses trabalhos. Mas seu ápice, por assim dizer, é, sem dúvida, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que passou a integrar a formação superior inicial (Graduação), sendo estabelecido já nos Projetos dos Cursos, sejam Licenciaturas ou Bacharelados, com elaboração prevista para o final do curso, geralmente nos dois últimos semestres, no formato “monografia” ou “artigo”.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi elencado à área da Educação Física no formato “monografia” através da Resolução 03/1987, que “fixava os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de Licenciatura Plena e/ou Bacharelado em Educação Física”. Embora o documento indicasse a monografia para os futuros discentes (alunos do Bacharelado), muitas instituições adotaram-na também nos cursos de Licenciatura, já que a diferenciação estabelecida entre as duas formações (considerada inexpressiva) na Resolução,

trazia como referência a isso somente o conhecimento de ordem técnica. Daí, muitos Instituições de Educação Superior (IES) adotarem a organização curricular no modelo 3 + 1, que permite dupla formação aos professores (os três primeiros anos com uma formação básica e o último ano com o aprofundamento – formando primeiro o Licenciado, em três anos, e mais um ano a complementação para o Bacharelado) – nesse caso (dupla formação) o discente haveria de fazer dois trabalhos. Devo esclarecer que essa organização não era uma regra, mas foi adotada nas IES em que trabalhei, no Espírito Santo e Bahia.

Para discorrer sobre a sistematização curricular do trabalho monográfico, trago à cena os dez anos de experiência na orientação de discentes, tendo assumido em duas instituições (uma pública e uma privada) a responsabilidade pelas disciplinas que ementam a construção do projeto monográfico e a sistematização e apresentação dos resultados desse trabalho. Assim, permito-me insistir na questão do distanciamento do trabalho pedagógico ao longo do curso, o que pouco contribui para que os discentes se sintam incentivados a: 1) Pensar em possíveis temáticas e problematizações para estudo e exposição no formato “monografia de conclusão de curso”; e 2) Amadurecer ideias de temáticas e problematizações que possam ser superadas sem a necessidade de recorrer ao aludido formato de trabalho (monografia).

O projeto, assim como o trabalho monográfico propriamente dito, constitui-se numa exigência que todos sabem que deverá ser cumprida, mas acabam deixando para pensar somente no momento em que é apresentado (e solicitado) no formato de disciplina curricular. Assim, o que deveria ser resultado de um projeto amadurecido no percurso de formação inicial superior, acaba sendo reduzido a um período de dois semestres, que mais gera desconforto e obrigatoriedade do que satisfação pela descoberta de algo que parecia sem resposta e dever-se-ia propor desafiador. A despeito dessa observação, no entanto, faço notar que, embora a maioria dos discentes considere que o projeto e a monografia nada mais sejam do que um mero recurso avaliativo, para um número deles, não tão inexpressivo quanto sugira pensar uma avaliação superficial, é indiscutível a relevância de tais elementos para proporcionar ao curso momentos de fascínio: pelas descobertas, pela mistura de sensações, pela geração/maturação da obra, pela produção escrita que é a apropriação do campo de conhecimento, pelo domínio, enfim, daquilo a que se propôs desenvolver, buscar e apresentar a comunidade acadêmica. Para os que

compartilham dessa visão os trabalhos citados contribuem de forma significativa para o sentimento de amadurecimento na formação, para a compreensão de que a produção do conhecimento pressupõe a escolha de caminhos e de que as decisões tomadas incidem sobre as respostas obtidas. Esse é um posicionamento político que impõe aos discentes a necessidade (talvez mais do que o privilégio) de fazerem suas opções, a responsabilidade de decidirem como exercer a intelectualidade no espaço acadêmico social – e ele agora se percebe o intelectual sujeito da construção histórica.

De fato, todos esses sentimentos experimentados entre as perturbações e o pertencimento fazem detonar um processo cuja representação geométrica equivaleria a uma espiral. Esse formato de trabalho acadêmico permite - e ao mesmo tempo impele - aos discentes estudarem, escreverem, lerem o que escreveram e o que não, terem seus escritos analisados e confrontados com o que leram de outros autores, exercitarem a autocrítica, compreenderem que teoria é trabalho e é experiência – assim, portanto, os escritos também são as representações das vivências e conhecimentos de seus autores. Compreendo que a experiência deva ser mais explorada, pois dificilmente teremos condição de propiciar a todos os discentes um exercício semelhante, que os aproxime do que poderíamos mesmo considerar “os primeiros ensaios de pesquisa” no espaço superior de formação inicial.

Insisto mesmo que tanto quanto possível o conhecimento deve ser explorado e apreendido, desde a explicação e fundamentação à experimentação e resultados. Seria o exercício de aproximação entre a fundamentação (conhecimento “dito teórico”) e a vivência (conhecimento “dito prático”), donde buscar-se extrair o máximo. O Trabalho de Conclusão de Curso deve servir-se a isso. Nele havemos de dispor da rara oportunidade de encontrar o que esconde e o que está escondido; aquilo que não é compreendido na superfície.

Pelo seu perfil, o trabalho acadêmico invariável e naturalmente implica na imposição de posturas (condizentes com suas perspectivas) ao pesquisador no espaço de construção científica, afinal só pesquisamos sobre algo depois de muito sabermos sobre esse algo. A propósito disso, afirmo que os trabalhos acadêmicos solicitados no percurso de formação não podem ser limitados a simples instrumentos de avaliação, apesar desta também dever garantir o espaço formativo no percurso de seu desenvolvimento. Mas muito mais do que isso, eles são caminho e

caminhada numa jornada em que o posicionamento político, constantemente cobrado do discente, é o impulso que dá rumo à produção de conhecimento.

É preciso ampliar as fronteiras de conhecimento numa perspectiva crítica. Para isso é basilar a ação de sujeitos cujos projetos estejam compreendidos no espaço de vivência e formação social - coerentes com a realidade; sujeitos cientes de que de sua intelectualidade pode brotar uma ação orgânica no espaço de seu exercício profissional e social, afinal somos seres políticos.

É preciso enfatizar, contudo, que não se deve única e exclusivamente ao fator “disciplinas organizadas” a responsabilidade pela aproximação e estímulo à produção científica para a construção e desenvolvimento do trabalho monográfico. Importa, ainda, e muito, aqui, o conjunto da obra, por assim dizer, que abrange mesmo a organização e disposição dos conhecimentos ditos básicos sob a forma de disciplinas curriculares, ocasião, a meu ver, bastante propícia para aproximar os também sujeitos dessa formação, os discentes, de um criterioso patamar de produção.

A seguir será explorada a monografia em suas minúcias, desde instituição legal à práxis no espaço acadêmico.

4.1 MONOGRAFIAS DE CONCLUSÃO DE CURSO: DO QUE SE DIZ QUE É, DO QUE TRATA NA LEI E O QUE SE COMPREENDE QUE DEVE SER

A modalidade de trabalho acadêmico “monografia” foi introduzida nos cursos superiores de Educação Física do Brasil, na década de 30. A primeira Escola de Educação Física do Espírito Santo, criada em 1931, como Curso Normal, já determinava a apresentação de um trabalho no final do curso como exigência para aprovação/formação dos alunos:

Art. 30¹³ – Os exames de fim de curso constarão de provas escriptas, oraes e praticas, consoante a natureza das aulas e matérias do ensino; abrangerão disciplinas respectivamente escolhidas e organizadas pelos instrucmentos e professores e submettidas ao director tecnico do curso.

§ 3º – Antes de iniciados os exames de fim do curso, cada alumno apresentará á direcção do curso um trabalho escripto, sobre Educação Physica, ficando a assumpto á sua escolha.

¹³ Documento orientador do Curso de Educação Física da Escola de Educação Física do Espírito Santo.

§ 4º – Para a obtenção de diploma de instructor ou professor de Educação física, é indispensável a apresentação do trabalho citado § anterior (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1931, p. 12).

Pode-se aqui observar que os instrumentos de avaliação destacados no Art. 30 (acima mencionado) fazem referência somente à prova, com suas variações (escrita, oral e prática). No entanto, os parágrafos 3º e 4º do mesmo Artigo mencionam o trabalho escrito, cuja escolha de tema é delegada ao aluno e apresentação projetada para o fim do curso - embora o documento não especifique sua natureza ou aponte para um delineamento mais detalhado, é pertinente supor aí uma estreita semelhança com a monografia hoje exigida para a conclusão do curso. Apesar desse simbólico passo inicial, haveria de se passar 50 anos ainda até que a área viesse seguir a linha de outras que buscavam maior proximidade e expansão no campo da ciência, adotando um trabalho de conclusão curso (umas no formato monografia; outras, artigo), o que aconteceu na década de 1980 através da Resolução 03/1987 que “fixava os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado em Educação Física”.

À época, enquanto, por um lado, integrava-se a um movimento que redimensionava a formação superior no país, por outro, a Educação Física vivia crises, com já apontado anteriormente, que mantinham relação direta com o Regime Militar, que já em sua fase final era assolado por denúncias. Diante de tal momento político, os estudos e encontros da área passaram a abordar, questionar e apontar a subserviência dos currículos aos conhecimentos advindos da área de Saúde – medicina, anatomia, biologia e fisiologia - e das instituições esportivas, que restringiam os conhecimentos (que haveriam de ser amplos) ao domínio técnico, tático e das regras de algumas modalidades esportivas.

Destaca-se nesse período a transição da Resolução 69/69 para a Resolução 03/87, afetando a normatização do curso com a imposição da monografia para ambas formações:

Art. 5º – O Estágio Curricular, com a duração mínima de um semestre letivo, será obrigatório tanto nas Licenciaturas como nos Bacharelados devendo, para estes, ser complementado com a apresentação de uma monografia (“Trabalho de Conclusão”).

Segundo o professor Rocha (2010, p. 90), a referida Resolução trouxe algumas inovações relativas ao trato do conhecimento na formação da área,

inclusive no que diz respeito à “[...] introdução de disciplinas relativas à pesquisa científica e TCC – estimulando a produção do conhecimento e os estudos na pós-graduação”, conforme enunciado no Artigo acima.

A monografia sendo indicada na regulamentação, foi adotada para ambas as formações, visto que a maioria das instituições públicas optou pela permanência dos cursos de Licenciatura. Para Rocha (2010) isso significou manter a tradição, restando à formação em Licenciatura apenas a adaptação das matrizes curriculares, na maioria dos cursos de Educação Física - acrescento que a incorporação do trabalho de conclusão de curso no formato de monografia se deu de forma praticamente natural nessas adaptações. Acontece, porém, que não basta fazer adaptações, é necessário analisar a incidência de impactos no Projeto do Curso (perfil de formação projetado, quadro de docentes - do quantitativo à(s) área(s) de atuação, tanto as em que transita quanto as em que domina -, experiência na orientação de trabalhos monográficos e até a relação carga horária x quantitativo de orientandos).

Victor Melo (2001) publicou um artigo que visava discutir a estrutura educacional relacionada à exigência de um trabalho de conclusão de curso na Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ). Trouxe reflexões que até hoje merecem destaque:

Podemos começar a refletir sobre os problemas a partir dessa estrutura disciplinar. *A priori* e por princípio, não há como negar a importância da exigência de uma monografia, se ela significar que optou-se por uma concepção de formação profissional na qual a pesquisa seja elemento central e indissociável do ensino.

Algumas perguntas merecem ser formuladas. Isso seria uma realidade na EEFD/UFRJ? Será que a maioria de nossos professores orienta suas disciplinas para estimular a leitura, o debate, a curiosidade, enfim, a pesquisa, ou ainda se atém ao velho modelo ensino-aprendizagem? Será que nossos professores estão sintonizados com as novidades, no que se refere às suas disciplinas, acessam com frequência periódicos e livros atualizados e apresentam para os alunos uma bibliografia constantemente renovada, que indica conteúdos para além do que se pretende discutir em sala de aula?

Se as respostas forem positivas, temos então uma formação profissional que tende a apontar para a pesquisa. Se não, creio que estamos jogando monografia, se essa não estiver ligada a um contexto e compreensão de formação profissional? Não estaríamos, na verdade, forjando uma fraude: fingindo que estamos preocupados com a pesquisa somente por exigirmos uma monografia de nossos alunos? (p. 3-4).

São de importância idubtável os questionamentos trazidos por Melo. Compreendo, porém, que mesmo já analisados e superados a contento do

EEFD/UFRJ, carecem ainda de elementos que proporcionem uma reflexão conclusiva, pois a notar mesmo pela interrogativa norteadora do artigo que os expõem, observamos que traz à tona não todas as possíveis, mas algumas problematizações – assim também nos aspectos pontuados. Quero dizer que se o estudo objetivasse uma análise teórica metodológica, por exemplo, certamente faria emergir outras problemáticas. Saliento que não pretendo, contudo, invalidá-lo. Muito pelo contrário, continuo indicando-o como instrumento de grande valia à reflexão de docentes e discentes da área, mesmo que interna (no espaço de cada curso), acerca dos impactos da inserção da monografia como trabalho de conclusão de curso.

Além das questões trazidas por Melo, que desfruta de larga experiência como docente responsável pelo desenvolvimento da disciplina Monografia, trago aqui questões que vi emergir nas reuniões de colegiados que participei em diferentes instituições e cujos anseios eram voltados a analisar a sistematização desse trabalho nos cursos de Licenciatura. Na ocasião era comum o confronto entre dois tipos de abordagem para os estudos monográficos: uma, sob a alegação de que o curso era de formação de professores, apontava para a necessidade de tematizar as questões da Educação Física no âmbito educacional; a outra, argumentando se tratar de um curso ainda com características generalistas, sustentava a proposição de temáticas para além do espaço da educação básica. Entretanto, no final das contas, sem chegar a dispor de uma definição no espaço/tempo de sua sistematização, os trabalhos resultantes continuavam favorecendo a supremacia das temáticas e problematizações localizadas nas áreas de Atividade Física - Saúde - Treinamento Desportivo sobre as temáticas que permeiam a Educação Física no espaço escolar - essa informação é referente aos cursos de Licenciatura, inclusive nas universidades públicas pesquisadas (Tabela 1).

Essa questão, por sua vez, aponta para análises e pesquisas em outras esferas, como o perfil do corpo docente que integra os cursos na área de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), por exemplo - está de acordo com o (ou qual) perfil de profissional traçado no Projeto desses cursos? Seria esse perfil o delineador das temáticas estudadas nas monografias de conclusão de curso? Existe(m) diferença(s) entre o currículo prescrito e o currículo vivido? Quais são os objetivos da adoção do trabalho de conclusão de curso em formato “monografia” nos cursos de Licenciatura? O trabalho de conclusão de curso aproxima mais os

discentes da produção científica? As temáticas abordadas nas monografias de conclusão de curso refletem questões ainda obscuras aos discentes? E quais são as suas perspectivas: denunciar, reproduzir modelo, sugerir possibilidade(s) de intervenção ou ainda, confrontar os problemas encontrados na trajetória de atuação profissional com os levantados na formação superior? Essas são apenas algumas das questões que destaco, e para as quais ressalto a relevância de análises coletivas, afinal a projeção de (novos) caminhos é uma necessidade imediata e nada é tão bom que dispense avaliação constante.

Retornando aos documentos lançados após a Resolução 03/87, eles continuam indicando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Com relação às discussões em torno das diretrizes curriculares da área, cito o Parecer CNE/CES 138/2002 e o 058/2004 fazendo menção a modalidade que as instituições definir diz:

O “trabalho de curso” ou de “graduação” deve ser entendido como um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá desenvolvê-lo em diferentes modalidades, a saber: monografia, projetos de atividades centrados em determinada área teórico-prática ou de formação profissional do curso, ou ainda apresentação de trabalho sobre o desempenho do aluno no curso que reúna e consolide as experiências em atividades complementares e teórico-práticas, inclusive as atividades de pesquisa e extensão (CNE/CES, 058/2004).

Quanto ao documento final das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, a Resolução 07/2004 estabelece: “Art. 11 - Para a integralização da formação do graduado em Educação Física **poderá ser exigida** *[grifo meu]*, pela instituição, a elaboração de um trabalho de conclusão curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado.”

Das oito universidades públicas da Bahia, apenas a Universidade Federal da Bahia (UFBA) não havia se adequado à Resolução 07/2004 até final do ano 2011 e, portanto, era a única que ainda não dispunha de monografia ou artigo integrado ao Projeto do Curso, até o período citado. A instituição tem como exigência apenas o Estágio Supervisionado, cuja carga horária passou para 400 horas a partir do segundo semestre de 2011, conforme preconizado pela Resolução CNE/CP 02/2002 - Art 2º, inciso II. Já na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), cujo curso é ainda muito recente, até o momento de elaboração deste trabalho nenhuma

turma havia chegado à fase de construção do Trabalho de Conclusão de Curso - mas ele já esteja indicado no Projeto do Curso.

Diz o Parágrafo 3º do Art. 6º da Resolução 07/2004 quanto aos cursos de Licenciatura Plena da área: “[...] a definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do professor da Educação Básica [...]” deve pautar-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Já as resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 tratam especificamente da duração e carga horária dos cursos de Licenciatura, Graduação Plena e formação de professores da educação básica em nível superior. Somente na Resolução 01/2002 é tratado o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sendo que apenas são indicados princípios, fundamentos e procedimentos a serem contemplados no currículo. A despeito da escassez de informação a esse respeito, salienta ainda o Art. 3º que

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: [...] III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Cabe então a cada instituição avaliar as possibilidades estruturantes de seus cursos e definir o formato mais adequado para cumprir o estabelecido nos referidos documentos. As quatro instituições pesquisadas - UNEB (Universidade Estadual da Bahia - campus Guanambi), UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) e UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz) - apresentam solicitação da monografia como formato do trabalho de conclusão de curso, cumprindo, dessa forma, a exigência do prescrito no inciso III do Art. 3º, exposto acima. Devo salientar, contudo, que o trabalho pedagógico desenvolvido nas diversas disciplinas que compõem o currículo do curso pode sistematizar também a organização de estudos/atividades outros, que por não fazerem parte dos objetivos deste estudo, não cabe aqui analisar – é o caso da participação dos discentes nos grupos de pesquisa dessas instituições, por exemplo.

Para efeito de contribuição a esta análise trago ainda o Art. 5º da mesma Resolução (01/2002), que trata do Projeto Pedagógico de cada curso de Licenciatura, trazendo em Parágrafo Único: “A aprendizagem deverá ser orientada

pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.” Pergunto então: não poderia a monografia oferecer aos discentes uma contribuição a mais no exercício de análise de situações-problemas a partir de um ensaio - ou seja, através do exercício profissional? Instigando-os a pensar sua prática, pensar as situações-problemas num contexto tempo, espaço e perfil do grupo envolvido na situação. Lembrando Paulo Freire, levando-os a andar com suas próprias pernas. Não seria esse um exercício a que pudéssemos chamar de básico, de ação-reflexão-ação?

Outro ponto que considero importante, a ser analisado, é a associação da monografia de conclusão de curso a um momento e/ou uma atividade de avaliação. Proponho o retomar da discussão sobre o trato da temática “avaliação”, que é tida e conduzida ainda na esfera educacional como um momento estanque, não um processo; um ritual vazio, não mais um espaço/tempo de aprendizado e formação; uma espécie de juízo de valor desprovido de critérios e orientação: que nada esclarece a respeito do que é posto à avaliação, e para o que o valor final é um puro quantitativo, isento de conceito. Trago esse destaque com base na Resolução CNE/CES 07/2004 que estende a avaliação (dos alunos) ao longo do processo de formação e a atrela ao projeto pedagógico do curso:

Art. 13 – A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados institucionalmente, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

Parágrafo 1º – A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas.

Parágrafo 2º – As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Já o Parecer 058/2004 CNE/CES, que subsidiou a construção e aprovação do documento mencionado acima, deixa a cargo das instituições a decisão, mas faz menção ao que se pode delinear como monografia ao aludir aos critérios de avaliação dos graduandos (bacharéis):

O “trabalho de curso” ou de “graduação” deve ser entendido como um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá desenvolvê-lo em diferentes modalidades, a saber: **monografia** [grifo meu], projetos de atividades centrados em determinada área teórico-prática ou de formação profissional do curso, ou ainda apresentação de trabalho sobre o desempenho do aluno no curso que reúna e consolide as experiências em atividades complementares e teórico-práticas, inclusive as atividades de pesquisa e extensão.

O parecer aponta para a relevância de assegurar ainda na formação a proximidade com o exercício da investigação e da pesquisa propriamente dita. Essa orientação já constava no parecer 215/1987 da Resolução 03/1987 do CFE, mais especificamente no Art. 5º.

Se incorporado como um ritual de passagem ou um momento pontual de avaliação, e não como parte de um processo de formação, o trabalho de conclusão de curso, seja monografia ou artigo, acaba ficando restrito a uma espécie de atividade que se basta por si só; desconectada de um contexto de formação. Talvez esteja ancorada aí a justificativa, já aventada neste capítulo, para o discente deixar para pensar nesse trabalho somente no momento de sua solicitação, segundo a organização curricular.

Avançando um pouco mais sobre a distinção explicitada na Resolução 07/2004 quanto à formação de graduados (bacharéis) e licenciados, destaco os Parágrafos 1º e 2º do Art. 7º, que tratam do que deve ser abordado na formação ampliada e específica daqueles (graduados):

Parágrafo 1º – A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano-sociedade
- b) Biológica do corpo humano
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico

Parágrafo 2º – A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano
- b) Técnico-instrumental
- c) Didático-pedagógico

No Art. 8º, que trata dos conhecimentos específicos a serem abordados na formação dos licenciados, vemos:

Art. 8º – Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas,

sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano [grifos meu].

Os grifos no Art. 8º são para alertar sobre o fato de as especificações aí descritas tratarem das mesmas dimensões que expressam os Parágrafos 1º e 2º do Art. 7º, ou seja, no que concerne à Resolução 07/2004 os conhecimentos pertinentes às formações em Licenciatura e Graduação/Bacharelado são os mesmos. Saliento esse ponto por compreender que a identidade cultural tratada nesse documento (Resolução 07/2004), o tempo inteiro, tem como alicerce a concepção do objeto da Educação Física pautada em Atividade Física - Saúde - Atividades Físicoesportivas e Recreativas, mesmo o documento dizendo em seu “**Art. 3º** – A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades [...]”. Como se pode notar a identidade cultural proposta por essa diretriz é impactada por uma concepção que a contradiz, sendo que as duas dizem respeito a uma mesma área e estão elencadas num mesmo documento. Analisando um pouco mais, saliento o Parágrafo 1º do Art. 6º - que trata das competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas na formação inicial da área. Nele o termo “cultura” aparece cinco vezes, das quais: três, referindo-se a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; uma, remetendo à adoção de estilo de vida fisicamente ativo e saudável; e mais uma, associado à formação cultural da sociedade. Então pergunto: que formação cultural da sociedade a Resolução 07/2004 está propondo? Mesmo que o documento diga que seu objeto de estudo está pautado no movimento humano, que função social está sendo atribuída à formação na área da Educação Física? Atrelada à formação, como indicado na Resolução 07/2004, a identidade cultural vai delineando o(s) perfil(is) de estudo que mais aparece(m) nas temáticas e problematizações abordadas nas monografias referidas neste trabalho.

Ainda no parágrafo 1º, Art. 7º, não posso deixar de destacar o item “c) Produção do conhecimento científico e tecnológico”, único que não está indicado para a formação específica dos licenciados. Percebo aí outro indicativo de distinção entre o papel do professor e o papel do pesquisador.

Com tantas aproximações e distinções entre a formação de licenciados e graduados, como avançar nas produções monográficas, para além do conteúdo histórico em que a Educação Física ainda permanece alicerçada, já que a cultura

tem seus significados incorporados também nas formas simbólicas? Não seria uma mera simbologia, por exemplo, dizer que as formações são diferentes quando os Projetos dos Cursos sofreram simples adaptações (para serem adequados à Resolução)? O que há de adicional/excepcional nas monografias dos cursos de Licenciatura, que as fazem parecer conferir status de formação em produção do conhecimento científico? Como é que um curso que trabalha o tempo todo com o movimento humano (tendo como referência a Resolução 07/2004) não explicita a concepção de “cultura” e de “corpo” de forma linear e clara? O que pode nos proporcionar a questão da prática da atividade física, desconsiderando as práticas culturais do movimento humano?

No capítulo a seguir serão analisadas as monografias. Poderemos melhor compreender o que tematizam, assim como as concepções que nos apresentam de “cultura” e de “corpo”. Teremos, por fim, as conclusões acerca da influência dos PPPs nesses trabalhos.

5 A CONCEPÇÃO DE “CULTURA” E DE “CORPO”: DO PROJETO DE CURSO A SUA MATERIALIZAÇÃO NAS MONOGRAFIAS

Este trabalho busca compreender as marcas de sentido impressas nas concepções de “cultura” e “corpo” encontradas nas monografias de conclusão de curso da área de Educação Física, mais especificamente aquelas provenientes de cursos de Licenciatura de universidades públicas estaduais da Bahia, cujo campo de reflexão e produção de conhecimento é focado no fator “Escola” e período de elaboração situado de 2007 a 2009. Estão em pauta quatro cursos e seus respectivos Projetos de Curso.

Ao longo de dois anos foram analisadas 54 monografias, estratificadas de um total de 256, num trabalho que além da exaustiva coleta de dados envolveu inúmeros testes de tabulação, minuciosa metodologia de organização e criteriosos recortes, até que se pudesse dispor daquela que haveria de ser considerada a amostra mais adequada ao perfil da pesquisa que deu origem ao estudo aqui descrito.

As monografias constituem-se em produções de conhecimento que são ao mesmo tempo produto da cultura em que se fundamenta a formação inicial dos discentes e representação das circunstâncias experimentadas por estes em sua formação básica e social. Elas trazem traçadas (e entrelaçadas) em suas entrelinhas noções referenciadas nos processos formais e não formais de educação (bem como suas relações) que acontecem muito antes mesmo do ingresso na universidade. Com relação especificamente à Educação Física, matéria deste estudo e disciplina agregada à grade curricular já na Educação Básica, faço lembrar aqui que muito naturalmente podemos concluir que as vivências corporais dos discentes estão enraizadas nas matrizes conceituais e corporais em que se fundamentam as aulas da área - presente em suas vidas desde bem cedo. Essas matrizes, a propósito, têm seu alicerce teórico - e, portanto, também cultural - na concepção biológica e esta, por sua vez, está pautada em estudos que a conceituam e divulgam como promotora de saúde, aquela que subsidia sistemas de treinamento de atletas e não atletas, orienta a prática de exercícios físicos e ainda traz para si a instituição esportiva – como se fora um prolongamento seu.

Figueiredo (2005, p. 12-13), tendo como referência o texto *Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*, de Tardif (2002), diz que

[...] as experiências sociais/culturais do aluno agem/funcionam como um filtro através do qual ele seleciona/aceita/adere/rejeita os conhecimentos dos cursos de formação. Esses filtros, cognitivos, sociais e afetivos, processadores de informações, perduram ao longo dos tempos já que têm sua origem na história escolar e na história de vida dos alunos. Para o autor, essas experiências sociais são responsáveis pelo fato de que alguns alunos em formação inicial passem pelos cursos sem mudar suas visões/concepções anteriores.

Tardif trata aí das marcas culturais produzidas em nossa trajetória. Umas, mais cedo ou mais tarde, conseguimos superar; outras, porém, podem nos marcar de forma tão profunda que acabam por nos acompanhar ao longo da vida. O fato é que para mudar uma visão/concepção sobre um dado conhecimento ou experiência é necessário uma “orientação” de força mais expressiva que ela e capaz de confrontá-la, contradizê-la: contrapontos, argument(os)/ações que instiguem à reflexão/debate, proponham novas perspectivas de avaliação, diferentes possibilidades de explicação ou, ainda, que induzam a uma “variação” na conduta: ouvir relatos, observar comportamentos, viver diferentes experiências.

Para Gramsci a cultura constitui-se num movimento hegemônico e contra hegemônico que não cessa e isso nos permite ser ao mesmo tempo, produtor e produto do meio, isto é, da forma de pensar e agir. Devo então provocar: onde/quando/como a formação básica e inicial nos incita ao estabelecimento de contrapontos, reflexões e debates; à busca por diferentes respostas para uma mesma pergunta? A formação básica e inicial nos dá possibilidades de produzir cultura ou nos induz a reproduzir a cultura hegemônica? O que nos dizem as monografias de conclusão de curso da área de Educação Física, que trazem como campo de reflexão e produção de conhecimento o fator “Escola”, considerando as concepções de “cultura” e “corpo”?

Conforme abordado no Capítulo 3 desta tese, ao longo de sua história a Educação Física vem se integrando aos modos de viver e pensar da civilização humana, ora tencionando, ora se adequando aos interesses hegemônicos de cada época/lugar, mas sempre produzindo cultura e sendo produto do meio cultural.

Retomo aqui o já visto no referido capítulo, para mais uma vez inferir sobre um movimento cujos reflexos incidem não só sobre a formação na área como ainda sobre as concepções de “cultura” e “corpo” retratadas nas monografias - e, em decorrência, nos projetos dos cursos de Educação Física das universidades pesquisadas.

Pautada no movimento humano, a Educação Física estruturou-se no mundo ocidental, assentando-se sobre as fragilidades, hábitos e costumes referentes ao corpo, ou seja, a matriz propulsora do movimento humano, pois não existe vida sem corpo, mas existe corpo sem vida; não existe razão sem corpo, mas existe corpo sem razão. No Brasil a “matéria” ganhou credibilidade junto ao poder político e social com o aval do pensamento científico, militar e esportivo, que respectivamente lhe conferiram: 1) Justificativa para as diferentes formas e conduções dos exercícios ginásticos, jogos, esportes e lutas (princípios teóricos da área médica); 2) Capacidade de impor o disciplinamento; e 3) Publicidade. Quanto ao *status* de profissão, foi alcançado com “lemas” até hoje reconhecidos e respeitados no seio social: “*mens sana in corpore sano*”, “atividade física é saúde”, “deve-se respeitar as regras do jogo”, dentre outros.

Diante do já exposto, até aqui é possível dizer então da Educação Física, uma “entidade” construída culturalmente por meio de íntima e bem costurada relação com três grandes instituições (médica, militar e esportiva) e dotada de ampla capacidade para o diálogo político e social. Note-se então que não é à toa a constante confusão que os discentes, e até mesmo docentes da área, fazem entre a Educação Física e o Esporte.

Segundo Bracht (2007, p. 23)

O esporte é que legitima a EF porque faz coincidir seu discurso com o daquela no que diz respeito ao seu papel nos planos educativo e da saúde – o esporte se impôs também enquanto tema orientador da teorização neste campo acadêmico em construção. Em suma, o discurso pedagógico na EF foi quase que sufocado pelo discurso da *performance* esportiva; literalmente afogado pela importância sociopolítica das medalhas olímpicas, ou pelo “desejo”, tornado público, por medalhas.

Mas, afinal, o que é Educação Física, já que Esporte eu sei o que é? O que demonstra (ou quer demonstrar) essa confusão entre a Educação Física e o Esporte: uma crise na primeira ou a não compreensão de que tratam de diferentes searas? Quero assinalar que podemos (sim) fazer uso do outro, mas sem perder a

referência do que somos - então é preciso saber: até onde é, pode ser e deve ser Educação Física? Até onde é, pode ser e deve ser o Esporte?

Mas as perguntas não são isoladas e não estão sozinhas, aliadas às tantas delas estão inúmeras respostas e inúmeras possibilidades de combinação entre perguntas e respostas. Junte-se a tudo isso, as mudanças políticas e uma profusão de pareceres e resoluções para lidar. A busca de uma nova orientação para a Educação Física caminha por entre as diferentes possibilidades de formação, passeia pela carga horária dos cursos (mínimo e máximo), até devaneia sobre as dimensões do conhecimento a serem trabalhadas e o objeto de estudo da área. Na prática, porém, vê-se que sequer a exploração do espaço/campo de acordo com a formação (Licenciado ou Graduação/Bacharelado com ênfase em Saúde ou Lazer) foi necessariamente influenciada ou desenvolveu-se a contento, vê-se que muito ficou a desejar.

Hoje, sob a orientação da Resolução CNE/CES 07/2004 e resoluções CNE/CES 01 e 02/2002, continuamos a procurar a especificidade do objeto do qual que trata a Educação Física, como descrito por Rocha (2010) das elaborações epistemológicas do campo acadêmico: exercício físico, atividade física, movimento humano, atividade recreativa, atividade esportiva, atividade físico-esportiva, atividade corporal, cultura física, cultura do movimento, cultura do movimento humano, cultura corporal, cultura corporal de movimento, corporeidade, motricidade (PARECER CNE/CP 058/2004 e na RESOLUÇÃO CNE/CP 07/2004).

Não seria problema, termos objetos de estudo diferentes, desde que: 1) Explicitado seu alicerce na produção apresentada (documento, trabalho, pesquisa, artigo, monografia, dentre outras possibilidades); 2) Em se tratando de um projeto de curso superior, respeitados o percurso de sistematização do currículo e o objeto de estudo estabelecido para o curso; 3) Respeitada a formação integral dos discentes, ou seja, garantido o direito de terem os conhecimentos específicos da disciplina curricular sob o viés das diferentes orientações de objeto de estudo da Educação Física, seja o que orienta o curso ou aquele que orienta o projeto político/acadêmico/social/profissional do docente responsável pela disciplina curricular.

Esses cuidados, que considero básicos, deveriam ser orientações formativas, as quais observadas de forma efetiva e cotidiana promoveriam uma formação

menos contraditória, mais esclarecedora e mais legitimadora das práticas pedagógicas dos discentes/docentes.

Hoje, no auge da modernidade, ainda tentamos ultrapassar a barreira da aplicação de conhecimentos para conceber que não só o que é científico, mas todo estudo acadêmico, implica em produção de conhecimento. Efetivamente, as monografias são produções acadêmicas de conhecimento, apesar das características que mais as aproximam de um trabalho que se utiliza de conhecimentos já produzidos, como o são as monografias aqui identificadas no que concerne à área de concentração das temáticas exploradas – foram tabuladas 256 monografias:

Tabela 4 - Percentual de monografias das 04 Universidades/ano/GTT's

GTT - CBCE	ANO DE 2007	ANO DE 2008	ANO DE 2009
GTT “Atividade Física e Saúde”	47%	46,75%	35,5%
GTT “Treinamento Esportivo”	6,5%	5,75%	2%
GTT “Escola”	21,75%	16,75%	26,75%

No quantitativo total, pode-se concluir dos dados acima a hegemonia de temas centrados na área biológica, num volume que ultrapassa os 50% nos anos de 2007 e 2008 somados os GTT's “Atividade Física e Saúde” e “Treinamento Esportivo”. Mesmo estes perdendo porcentagem ano a ano, principalmente no ano de 2009, a hegemonia está marcada. Em contrapartida, os temas centrados no GTT “Escola”, passam aumentar seu percentual no ano de 2009 (Apêndice A). Seriam esses dados reflexos da diferenciação na formação de licenciados e graduados? Analisando essa questão a partir dos Projetos dos Cursos (UEFS, UESB, UNEB – Campus XII e UESC), a resposta é não, pois esses projetos não foram acompanhados de modificações significativas na estrutura do curso. As alterações, na verdade, foram ajustes para adequação às resoluções CNE/CES 01 e 02/2002, e CNE/CP 07/2004 referentes à: implementação das 400h para o Estágio Supervisionado, inclusão do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e determinação da formação (Licenciatura/Graduação) – a cargo do curso – e adequação da carga horária.

É importante esclarecer que, embora escassas, as alterações nos projetos dos cursos nos dizem muito: 1) Mesmo com a formação dicotomizada (Licenciatura/Graduação – Resolução 07/2004), os cursos permanecem formando professores - para atuar em diferentes campos do mercado de trabalho; 2) Apesar dos projetos pouco terem sido alterados em sua estrutura, o quadro de professores na área, nas universidades em questão aqui, sofreu alteração (informação baseada nos concursos e nomeações realizados desde meados 2005 até o final da década, com ampla divulgação na comunidade acadêmica) – no entanto, além de os dados aqui expostos serem insuficientes, tal tipo de análise não cabe neste trabalho.

De qualquer forma, sinalizo uma questão importante a ser investigada pelos cursos: a influência do corpo docente no direcionamento da formação, assim como a implicação do Projeto Pedagógico do Curso na atuação do corpo docente e, por consequência, na formação dos discentes (Currículo prescrito e Currículo vivido).

À luz da concepção de “cultura”, os percentuais apresentados no quadro anterior só ratificam o já mencionado com relação às influências da área da Saúde e do Esporte, ainda presentes na formação em Educação Física, mesmo diante da ampliação dos temas estudados nas monografias que trazem como campo de reflexão e produção de conhecimento o fator “Escola”.

Tabela 5 - Temáticas exploradas nas monografias centradas no GTT “Escola”

TEMAS	SUBTOTAL
Esporte	12
Jogos	3
Dança	4
Lutas	1
Prática Pedagógica	11
Inclusão	11
Outros	12
Total	54

Na comparação individual o quadro mostra, mais uma vez, a hegemonia das temáticas “esporte” e “jogos”, enquanto as demais aparecem de forma tímida. Somadas, no entanto, as temáticas “dança” e “lutas” aparecem de forma expressiva. É possível notar ainda que as monografias que analisam Práticas Pedagógicas e Inclusão vêm ganhando força quantitativa no conjunto da obra, por assim dizer.

Para Bracht (2007), a Educação Física moderna ainda sofre influência significativa da área médica, tanto no campo de formação quanto de atuação – ou,

segundo a tese da professora Figueiredo (2005), é a cultura da Educação Física escolar influenciando as decisões e/ou opções na formação dos discentes da área. De qualquer forma, a concepção de “cultura” ainda permanece fortemente impregnada da ideia da Educação Física inspirar e propagar saúde no seu espaço de atuação-formação-atuação.

A EF moderna sofre a influencia, desde seus primeiros passos, do pensamento científico. Vale o princípio: exercitar cientificamente o corpo, ou exercitar o corpo de acordo com o conhecimento científico a respeito. Ling e Amoros esmeraram-se em construir seus métodos ginásticos em estreita consonância com os conhecimentos oriundos da fisiologia e da anatomia humana. Ling falava inclusive, em movimento racional com economia de esforço. Ou seja, desde logo, esta prática, qual seja, este conjunto sistematizado de exercitações corporais, buscou fundamentar-se no conhecimento das disciplinas científicas emergentes (como a física orgânica = fisiologia). Portanto, não é gratuita a presença influente da instituição médica a EF (BRACHT, 2007, p. 28-29).

O que Bracht diz, ainda hoje aparece nas discussões que têm como referência, por exemplo, a escolha do formato do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Docentes das disciplinas da área da Saúde que orientam trabalhos da Educação Física costumam defender a ideia de que o artigo é o mais indicado para os cursos de Graduação e a monografia, para os cursos de Licenciatura, sob a alegação de que nos primeiros são desenvolvidos trabalhos voltados à publicação, daí já serem produzidos no formato ideal; já nos segundos, onde não há uma cultura de publicação, a monografia parece ser o formato mais indicado. Resumidamente, se diz aí, entre linhas, que o que é pedagógico não é científico. Concordo que, como trabalhos de conclusão de curso, os artigos e as monografias não são produções científicas, mas insisto em dizer que podem, sim, ser conduzidas/orientadas como exercício para a produção do conhecimento científico. Defendo essa ideia sem deixar de atentar para a importante reflexão trazida por Bracht (2007, p. 33) ao tratar sobre Educação Física e ciência:

Acredito que, influenciados exatamente pela pressão cientificista, sempre entendemos a definição de nosso objeto como a definição de um “objeto científico”. Ora, o objeto de uma prática pedagógica não tem as mesmas características fundantes de um objeto de uma ciência. O objeto da EF enquanto prática pedagógica é retirado do mundo da cultura corporal/movimento, ou seja, é selecionado a partir de critérios variáveis, ou seja, dependentes de uma teoria pedagógica, desse universo. Podemos chegar ao ponto de configurar nosso objeto de forma mais abstrata e aí diríamos ser a cultura corporal de movimento.

Examinando então a questão do perfil de formação, a partir do fenômeno “monografia”, levanto algumas questões relativas ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Considero-as de suma importância, já que advindas de observações/análises feitas ao longo do meu percurso como professora¹⁴ em algumas instituições: 1) É expressivo o quantitativo de discentes que chegam à disciplina que ementa o projeto monográfico sem saber o que vão estudar - não se trata aqui de dúvida sobre o que escolher para estudar como temática e/ou questão a ser investigada, mas da plena falta de ideia a respeito. Daí a pergunta: o que foi realizado (ou o que não) durante os dois anos e meio de curso, ou três, que explique esse problema? O que faz com que os discentes tenham quase que definido o docente que desejam como orientador, mas tenham dificuldade em definir o que estudar? Já ouvi inclusive discentes dizendo que *não importa o que vão estudar, não trocam de professor orientador*; 2) A grande dificuldade de compreender que um trabalho monográfico parte/nasce de um projeto - muitos acreditam que o projeto é um trabalho e a monografia é outro; 3) Os tipos de questões orientadoras que surgem (perguntas-problemas) - poderiam ser facilmente respondidas, se os discentes lessem as publicações da área ou áreas afins, geralmente artigos veiculados nas revistas indexadas - isso demonstra o quão distante os discentes muitas vezes estão das produções que deveriam fazer parte de seu cotidiano e rol de interesses.

Levanto essas questões aqui por compreender que, como muitas outras não aventadas, têm relação direta com a formação profissional. Não cuidadas ou mal observadas acabam por distanciar os discentes das experiências pedagógicas que em sua prática tematizam as manifestações da nossa cultura corporal de forma “mais ampliada” – refiro-me assim a culturas corporais não restritas à temática Esporte ou que, ainda que voltadas a ela, superem aquilo tradicionalmente vivenciado nas aulas de Educação Física.

¹⁴ A experiência abarca tanto o processo de orientar trabalhos em três instituições como a docência em disciplinas que organizam e orientam discentes e docentes no processo de construção do trabalho monográfico, o que compreende desde a construção do projeto e da monografia propriamente dita até a organização das apresentações, com as respectivas bancas. O trabalho inclui ainda a responsabilidade de resolver os problemas encontrados ao longo do processo (não comparecimento dos discentes e/ou docentes às orientações, problemas oriundos da própria relação entre os envolvidos no processo, falta de docentes para orientarem os trabalhos dos discentes, não cumprimento dos prazos estabelecidos em comum acordo com todos docentes (Colegiado) – essas eram algumas das nuances que permeavam o trabalho a ser desenvolvido entre uma e outra disciplina (Seminário de Projeto e Seminário de Monografia – por vezes as disciplinas tinham nomes diferentes entre as instituições, mas o objetivo era o mesmo).

Precisamos ampliar (no tempo da formação inicial) as experiências dos discentes, quanto à sua própria cultura corporal. Figueiredo (2005, p. 11) disse,

A estreita vinculação entre Educação Física e saúde e Educação Física e esporte tem sido, ao longo dos anos, a principal referência dos alunos que ingressam no curso de Educação Física e, ao mesmo tempo, um entrave para que se possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla e também suas interfaces com diferentes campos de saberes.

Temos um vasto e problemático campo de atuação e estudo na Educação Física, orientado por temáticas que integram os elementos da cultura corporal, quais sejam ginástica, dança, jogo, esporte, luta, atividade circence e capoeira, etc. - todos esses elementos podem e circulam nas demais áreas de estudo/atuação, a referendar através dos GTTs/CBCE “Recreação e Lazer”, “Inclusão e Diferença”, “Corpo e Cultura”, “Comunicação e Mídia”, “Memórias da Educação Física e Esporte”, dentre outros. Mas, o que destes elementos e de algumas das possibilidades de interlocução é de fato explorado na formação inicial e, por consequência, nas monografias?

Existe uma fratura entre a formação docente e a formação cultural crítica, que está radiografada, ano a ano, em estudos diversos já realizados (por exemplo, especializações *latu sensu* e *strictu sensu*, grupos de pesquisa). Essa fratura precisa ser alinhada para então trabalharmos sua calcificação. A problemática referida no parágrafo acima está na concentração (ou no reducionismo) que sofrem os elementos da cultura corporal ao serem projetados no esporte de competição. Daí termos as ginásticas, as danças, as lutas, as atividades circences e a capoeira: para apresentação e para competição. Aqui, tudo e todos são projetados em dois lados (apresentação e competição). Esse aspecto “competição” no espectro esportivo quer dizer “que vença o melhor”, “o mais bem preparado/treinado”, “o mais apto para representar”, etc.

Perde-se aí a referência do vivenciar apenas para compor nossas experiências corporais; para dispor da possibilidade de melhor nos conhecermos nas diferentes imagens/movimentos que podemos explorar através do nosso corpo em movimento e do próprio movimento; para somente usar a capacidade de criar - outras opções e formas de nos movimentarmos. Evoco aqui o prazer: não por vencer e/ou por competir, mas pelo simples prazer de fazer, estar, jogar, relacionar-

se socialmente em movimento, sem obrigações, simplesmente pelo rico momento de se sentir bem, pois a ideia de que o prazer só está presente se for num ambiente competitivo e vitorioso é mensageira de uma cultura alienante.

Crespo (1990, p. 465), ao tratar da educação do corpo no final do século XVIII e início do século XIX, disse que “Os corpos valorizavam-se na medida em que pudessem contribuir para afirmação dos nossos valores do trabalho, do rendimento e do progresso.” E na sociedade atual, os corpos ainda não são medidos pela valia social, econômica, sexual, de rendimento? Essa concepção de “cultura” e de “corpo” ainda está presentes na formação educacional, inclusive na formação inicial superior, revelando a ocorrência de uma “[...] impregnação ideológica de todo sistema social [...]”, dito de Gramsci (apud MAGRONE, 2006, p. 356) ao tratar de como o poder Estatal, representado pelos aparelhos coercitivos da sociedade civil no ocidente, se organizaram para assegurar a estabilidade em longo prazo ao bloco dominante. Nesse caso, entrando na especificidade da Educação Física.

Continuamos sendo empacotados num mundo esportivo que invade cada vez mais nossa formação e através deste trabalho podemos verificar que o bloco das metodologias esportivas é mais extenso e assim também mais expressivo no currículo dos quatro cursos de Educação Física pesquisados - em alguns mais do que em outros - a cultura tecnicoinstrumental alicerçando a formação na área, amparada pela cultura biológica do corpo humano. A formação cultural tecnicoinstrumental esportiva é reforçada toda vez que trabalhos elaborados sob a perspectiva cultural do movimento humano e questões didáticas e pedagógicas lançam mão das exemplificações que envolvem o ser humano no espaço e no mundo esportivo competitivo.

Tanto para Marx como para Gramsci, a cultura está no cerne da concepção de “consciência”, ou seja, precisamos desenvolver e potencializar na formação inicial dos professores, também da Educação Física, a consciência do “estado das coisas existentes”. Fala-se aqui, particularmente, de conhecermos a especificidade do(s) objeto(s) da área e o percurso percorrido por este(s) em sua constituição para edificarmos possíveis transformações desse “estado de coisas”. É difícil, por demais, tentar reverter as exacerbações proporcionadas pelo trato tecnicoinstrumental esportivo na formação, sem a leitura e compreensão de sua natureza, sua manifestação e suas implicações no espaço de formação, tanto na esfera da Educação Básica como na formação inicial.

A exemplificar através da análise do que não foi investigado nas monografias concentradas no GTT “Escola”, onde dispomos para estudo de ginástica, atividades circenses e capoeira, a presença dos conhecimentos ginásticos nas aulas de Educação Física das escolas é inexpressiva. Esse é um elemento da cultura corporal que foi engolido pelo jogo e pelo esporte no espaço escolar, mas continua presente no espaço esportivo de rendimento/performance (ginástica de trampolim, ginástica artística, ginástica desportiva e outras). No espaço fitness se apresenta como um camaleão adestrado pela necessidade de variar a oferta de produtos diferentes a todo momento (ginástica localizada com diferentes intensidades e consequentemente para diferentes públicos: body pump, pilates, pilates ball, step, etc.) - além disso, ainda ajudar a compor uma cultura corporal elitista, que não está acessível a todos (a notar por sua presença hegemônica nas academias e clubes, espaços de acesso restrito àqueles que dispõem do valor monetário estabelecido mensalmente). Já as atividades circenses, que desfrutam de pouca expressividade no espaço cultural/social, assim como as aulas de Educação Física (ou devido a elas), não aparecem em nenhum estudo monográfico dos cursos das instituições pesquisadas. A capoeira, por sua vez, nem no espaço geográfico de sua regionalidade (Nordeste brasileiro) demonstra expressividade no âmbito escolar que justifique ser estudada e/ou explorada, pelo menos no período de 2007 a 2009 e nos quatro cursos analisados.

Assim, parcamente é exercido o papel social de transformação e de produção de uma cultura corporal mais ampla, rica, diversificada, criativa. Fica a Educação Física e, em decorrência, a escola, subserviente aos interesses (hegemônicos) de um grupo social sobre o conjunto da sociedade civil – hegemonia cultural e política (GRAMSCI apud PORTELLI, 2002).

Rocha (2010, p. 19), ao tratar da interferência do projeto neoliberal sobre a formação cultural do povo brasileiro, salienta o papel do educador nesse processo, dizendo:

A idéia de formar o educador de caráter sócio-histórico tem esbarrado, fundamentalmente, nas propostas desenvolvidas pelo Estado, no sentido de sua adequação às necessidades do capital. Há resistência, também, entre os próprios professores, pois percebemos o surgimento de conflitos políticos e conceituais em relação à visão de mundo e à formação humana.

É necessário pontuar a influência do docente no processo de orientação do trabalho monográfico na formação inicial, que é consequência da sistematização curricular. A condução/orientação pedagógica desenvolvida pelos docentes, por vezes dicotomiza a estrutura curricular de um curso: temos assim o currículo prescrito e o currículo vivido: de um lado, o que está registrado e aprovado como sendo o Projeto Pedagógico do Curso, um projeto também político que indica o perfil de profissional que propõe formar e o mercado de trabalho a que se/o destina, além do objeto de estudo da Educação Física em que o curso se fundamentará para tratar dos conhecimentos que estão apresentados no formato de disciplinas curriculares e suas respectivas ementas (acreditando ter sido esse currículo revisado/discutido antes de aprovado pelo Coletivo/Colegiado, portanto do conhecimento de todos); do outro lado, o que é direcionado pelo(s) docente(s) e que vem impregnado de suas impressões - sua visão de sociedade, de mundo, da área de Educação Física (e, por consequência, de seu objeto de estudo), de/do mercado de trabalho - o que acaba por direcionar à(s) disciplina(s) que ministra/conduz/orienta. Aparece aí a formação em que acredita e que não está representada no Projeto do Curso, por isso também não está sistematizada no espaço de aula, nem mesmo, por vezes, para enriquecer o debate, estabelecer o contraponto/a(s) outra(s) possibilidade(s) de apreender o que é tratado na disciplina.

Há ainda um terceiro lado, também direcionado pelos interesses dos discentes, segundo Figueiredo (2005, p. 12):

[...] ingressar num curso de Educação Física vem, cada vez mais, significando para o aluno a busca de uma formação que o capacitará a trabalhar na área da saúde. Ainda hoje, o próprio ensino de educação física tem contribuído para desenvolver essa visão, abrigando alguns grupos que buscam identificá-la com a área de Ciências Biológicas, fundamentando, assim, seus estudos em conhecimentos dessa área e rejeitando estudos que utilizam a produção das Ciências Humanas para pesquisar questões que emergem, de forma crescente, no campo da Educação Física. Este aspecto se agrava quando observamos que alguns alunos, por desinformação, chegam a pretender se especializar em áreas como a Fisioterapia ao final do curso, enquanto outros resistem à idéia da licenciatura e buscam ou pretendem buscar outra formação, muitas vezes, para o mesmo curso em que não conseguiram aprovação no vestibular anterior ao de Educação Física. Parece que apenas uma parcela menor de estudantes são sensíveis e se interessam pela perspectiva em que a Educação Física é trabalhada em sentido mais amplo, incluindo aspectos biológicos, mas indo além deles na busca de uma compreensão sócio-histórica e cultural da área.

Daí a flutuação percebida nos temas estudados, que acredito ser direcionada pelo docente e especialmente percebida quando ele se ausenta do curso (porque saiu da instituição, foi para uma especialização *strictu sensu*, algum tipo de licença, entre outros), deixando uma lacuna na formação dos discentes (caso o currículo instituído seja o vivido). Penso que o desaparecimento de determinadas temáticas nos trabalhos monográficos pode decorrer da ausência de um docente do quadro do curso, assim como o contrário também é percebido: o surgimento de determinadas temáticas em virtude da chegada de um docente para o quadro do curso seja como efetivo ou contratado por tempo determinado. Naturalmente esses fatores não agem sozinhos, mas associam-se a condições outras, como a zona de interesse dos discentes, em parte determinada por características/circunstâncias comuns à geração a que pertencem; as suas percepções individuais; a combinação de aspectos dessas duas esferas e mais uma série de fatores e valores absorvidos antes mesmo de seu ingresso no ensino superior e ratificados (ou desmistificados) no percurso da formação inicial.

Rocha (2010, p. 21) também pontua a influência das divergências internas na área sobre a postura abordada acima, com o que pactuo:

O que se percebe, no entanto, é que existe uma divergência construída historicamente dentro da própria área, que não está dita diretamente nos documentos produzidos por tais Instituições. Esta afirmação fica mais clara no documento remetido ao CNE por ANFOPE, ANPED e CEDES, que explicita ser esta uma questão histórica que há mais de 20 anos são debatidas pelo movimento e há muito mais tempo pela área, e dizem respeito à identidade deste curso. E afirma, ainda, que o debate certamente permanecerá entre os professores por muito mais tempo.

De toda forma, o espaço de formação inicial é um espaço/tempo propício e necessário para que os discentes compreendam a trajetória (também conflituosa) percorrida pela área, e essa história deve ser trabalhada, sendo considerada em seus movimentos de consenso e conflito, para que os discentes tenham o conhecimento básico a ser requisitado nas futuras tomadas de decisão e o discernimento acerca das implicações de suas ações na construção histórica da área. O dito também leva em consideração os resultados sinalizados pela professora Figueiredo (2005, p. 13), que diz

[...] partimos do pressuposto de que a experiência social do aluno, construída durante sua trajetória, dentro e fora da escola, interfere,

influencia e/ou, de alguma forma, modela o perfil de formação inicial. Queremos dizer que o aluno, com base nas experiências sociais (assumidas, nesse estudo, como as vivências proporcionadas pelas interações que ocorrem nas relações sociais que incluem atividades e experiências corporais e valores a ela atribuídos) realiza ações, interações, hierarquizações, escolhas e, sobretudo, filtra o conhecimento acadêmico que lhe interessa no *locus* da dinâmica curricular.

Ou seja, a formação inicial é ainda a representação e celeiro onde se fundem as engrenagens que compõem o cabedal cultural da área: os envolvidos nesse processo de formação (discentes, docentes e a comunidade circunscrita), as instituições e instâncias que envolvem a formação superior (as instâncias representativas e normativas governamentais e as instituições orientadoras e produtoras acadêmicas e científicas) – tudo num tempo que dissolve em si mesmo passado, presente e futuro.

Em linhas gerais, todas as variáveis aqui mencionadas e outras mais que atravessam e/ou integram o espaço/tempo de formação inicial nos cursos de Educação Física, direcionam também as escolhas do que estudar (questão/ões a ser/em investigada/s), como estudar (questões metodológicas) e onde estudar (espaço e contornos de dados a serem coletados/estudados/analizados). Pode-se até traçar um perfil a partir da relação dos orientadores com as questões orientadoras das quais mais se aproximam, com a(s) disciplina(s) que lecionam, com o grupo de pesquisa do qual fazem parte na instituição em que estão lotados; ou ainda partindo da relação de seus trabalhos de orientação monográfica com as pesquisas que coordenam (no grupo de pesquisa).

Havemos que dedicar um cuidado especial a esse processo de formação inicial, sob pena de incorrer no equívoco (ou cair na tentação) de formar pesquisadores. O que se busca aí é possibilitar aos discentes em formação para a docência a compreensão de que é possível aproximar, melhor compreender e lidar com as situações-problemas cotidianas, de ordem pedagógica, política e social, através de um estudo mais elaborado, seguindo uma metodologia organizada, contando com uma fundamentação sólida, dispondo, enfim, de um “aparato” não aleatório, mas lógico, racional, que possibilita coletar e analisar dados de forma sistemática, questionar de forma direta e consciente sobre o que se intui, encontrar respostas/justificativas responsáveis e coerentes – existe uma forma não amadora, mais aprofundada e menos simplista de saber e fazer saber. Uma forma condizente

com o compromisso que abraçamos de ver para além do alcance do “senso comum”, compreender para além do “eu acho”.

Não podemos separar as situações-problemas que se manifestam no espaço escolar do processo histórico que as produziu. Essa postura também é uma concepção de cultura – “desgarrar” um problema de seu processo histórico seria como tentar pontuar um lugar, um espaço ou um grupo sem referendá-lo. Acredito nessa proposição como uma boa dica na elaboração e sistematização do trabalho de conclusão de curso, uma ilustração que sugere aos discentes e até mesmo aos docentes o sentido do agir profissional mais pragmático e centrado, menos “burocrático”, “servil”, onde está incorporada a ideia de que se é para ter, que seja digna a formação do docente.

O espectro refinado para análise na pesquisa aqui descrita apresenta o número de orientações que os docentes dos quatro cursos de Educação Física das universidades pesquisadas realizaram, assim, por exemplo: professor que não aparece no quadro das orientações em anos subsequentes a 2007 – na UEFS professores A e B; na UESB professor B; e UNEB (campus XII) professor D; professor que não aparece no quadro em 2007, está em 2008 e não permanece em 2009 – na UESC professor B; professor que surge somente em 2009 – na UEFS professor G; na UESC professores E e F; e na UNEB (campus XII) professores F, G, H, I e J. Esses dados podem trazer o perfil de quem orienta e quais temáticas da Educação Física, concentradas no espaço escolar, orienta.

**Quadro 2 - Orientadores das monografias concentrados no GTT
"Escola"/quantitativo de trabalhos orientados**

	2007	2008	2009
UEFS	Prof. A – 02 Prof. B – 01	Prof. D – 02 Prof. E – 01 Prof. F – 01	Prof. C – 01 Prof. D – 02 Prof. G – 01
UESC	Prof. A – 03	Prof. B – 01 Prof. C – 01	Prof. A – 06 Prof. C – 03 Prof. D – 01
UESB	Prof. A – 02 Prof. B – 01	Prof. A – 02 Prof. C – 01 Prof. D – 01 Prof. E – 01	Nenhum
UNEB – Campus XII	Prof. A – 02 Prof. B – 02 Prof. C – 01 Prof. D – 01	Prof. A – 01 Prof. B – 01 Prof. C – 01 Prof. E – 01	Prof. C – 01 Prof. E – 01 Prof. F – 01 Prof. G – 01 Prof. H – 03 Prof. I – 02 Prof. J – 01

As explicações/justificativas podem ser várias, mas essa oscilação de docentes que orientam os trabalhos monográficos concentradas no GTT "Escola" pode comprometer esse estágio da formação. Em conversa informal, no período da coleta de dados, o Coordenador do Curso de Educação Física da UNEB (campus XII) revelou uma particularidade do respectivo curso: devido à sua localização, no município de Guanambi/BA (a aproximadamente 670Km de Salvador-BA), apresentava uma rotatividade de docentes alarmante, já que a maioria destes não residia mais no município. Essa situação demanda a adoção de uma política interna de integração do corpo docente, tanto ao campus quanto à comunidade local, ou seja, a implementação de estratégias de incentivo para que os docentes possam estabelecer raízes no próprio município. Esse trabalho vem mobilizando inclusive a própria comunidade do entorno, com a oferta de melhores condições de lazer, moradia, produtos oferecidos no mercado varejista em geral. Outro fator impactante foi a saída de alguns docentes para a realização de especialização *strictu sensu*, o que impôs a necessidade de novas contratações para a ocupação de vagas – se não isso, o aumento da carga horária dos docentes que passaram a assumir as disciplinas curriculares que foram deixadas. Nesse caso, trata-se de um investimento no próprio curso, já que na formação continuada do quadro de docentes do campus.

Pode ser que os problemas salientados pelo Coordenador não sejam específicos desse campus, mas ocorram também nos demais cursos aqui

investigados. Seja como for, se analisadas como problemas que impactam a formação dos discentes, as questões levantadas aqui devem ser imediatamente sanadas em prol de uma formação adequada. Não podemos ignorar que os discentes também aprendem (e apreendem) com as trocas cotidianas, com as identidades (contra ou a favor) de um sistema identificado com a racionalidade instrumental, com a produção (ou não) da sociedade como mercado, enfim, a formação é sempre no âmbito humano e profissional, pois somos seres sociais.

Ainda quanto à influência do docente no processo de orientação do trabalho monográfico na formação inicial, minha experiência com as disciplinas que ementavam a construção do projeto monográfico e as monografias propriamente ditas já me permitia ver o que ficou confirmado após a 2ª tabulação dos dados coletados: a concentração de estudos em determinadas áreas, a exemplificar na UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), onde seis dos trabalhos realizados tematizam Inclusão e na UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), onde a Educação Física é estudada nas escolas do campo. Faço esse destaque por compreender a nossa participação, muitas vezes bastante persuasiva no direcionamento da temática e na determinação do objeto a ser investigado, assim como na escolha dos espaços a serem investigados.

Tardif (2002, p. 115) diz que,

[...] para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido, forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Analisando a atuação/participação do docente com mais atenção à sua implicação no processo do estudo e construção do projeto e da monografia propriamente dita, observo que deve ser tratada com muito cuidado, principalmente no que se refere a: 1) O risco do docente transformar ou não o trabalho de conclusão de curso numa extensão de sua própria pesquisa e/ou numa extensão da pesquisa que orienta num grupo (de pesquisa) que porventura coordene – com isso ele tira do discente a possibilidade de escolher o que verdadeiramente deseja estudar, inclusive aliciando-o num processo que o sabota, forja a real face das

coisas e evidencia antes o que importa para si mesmo do que o que possa importar ao discente nesse processo de construção e solidificação de sua carreira; o docente apropria-se da fase de formação inicial do discente e a manipula em seu próprio benefício, acreditando que isso, que embute um interesse seu, possa interessar ao outro; não há aí um diálogo com o discente, objetivando ajudá-lo no amadurecimento de seus interesses e na análise dos possíveis resultados e impactos do trabalho monográfico sobre sua formação e/ou sua carreira; perde-se aí o momento (de indefinição), que deveria ser aproveitado para encorajar o discente a estudar um tema e, a partir/dentro dele, determinadas questões; perde-se aí a prerrogativa que daria ao projeto a qualidade de ser aprovado por uma instituição fomentadora de pesquisa. 2) A possibilidade de o docente conduzir o processo de orientação do discente não o compreendendo verdadeiramente, mas supondo compreender, e assim acabar enxergando de forma distorcida seus desejos e dúvidas quanto ao que estudar ou não, sua condição de não saber o que estudar, sua predisposição e disponibilidade de tempo para a realização do estudo; sua forma de projetar, enfim, o que deseja, perspectivando a relação estudo x campo de trabalho e considerando a área em que já atua (ou deseja atuar) e a carreira que pretende.

Saliento que as ações praticadas na docência são reflexos da cultura de formação sobre a qual foi projetada e alicerçada a carreira. Assim, os docentes são produtos do meio em que se formaram e também produtores da formação hoje laborada, seara onde, avalio, o papel do docente orientador pode ser fundamental se seus objetivos forem pautados numa orientação crítica, projetada para superar a formação não científica. Essa é, e deve ser, uma ação intelectual orgânica, conforme esmerado por Gramsci, afinal somos seres políticos em qualquer espaço social no qual estejamos inseridos e também quando fazemos incidir sobre esse espaço nossa ação profissional, idealizada neste trabalho como instrumento de formação de uma sociedade mais justa, igualitária, culturalmente e corporalmente legítima, harmonizada com os interesses da maioria.

5.1 PROJETOS DOS CURSOS E MONOGRAFIAS: O QUE DIZEM SOBRE A CONCEPÇÃO DE “CULTURA” E “CORPO”

Não tendo encontrado de forma explícita nos projetos dos quatro cursos pesquisados uma qualquer orientação a respeito das concepções de “cultura” e “corpo” que estruturam a formação em Educação Física, deparei-me com a necessidade de buscar referências ou alusões por “entre” as suas linhas, mais precisamente, quando da determinação do objeto de estudo, definição do perfil de profissional e organização curricular desses cursos.

Apenas o curso da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana) anuncia seu objeto de estudo, que é descrito no projeto reformulado com aprovação datada no ano 2010.

Assim, o primeiro aspecto em referência à concepção filosófica que dará base à nova formação do Licenciado em Educação Física, trás em seu bojo a compreensão da Educação Física como uma área de intervenção historicamente construída que têm seu eixo epistemológico de estudo nos elementos da Cultura Corporal de Movimento.

[...] a Cultura Corporal de Movimento como eixo epistemológico deste curso, defende-se que tal matriz teórica constitui-se como totalidade formada pela interação de distintas práticas sociais da atividade humana, tais como a dança, o jogo, a ginástica, as lutas, a capoeira e o esporte que, por sua vez, ganham forma através das práticas corporais. Como práticas sociais, refletem a atividade produtiva humana de buscar respostas às suas necessidades. Compete assim à Educação Física, dar tratamento pedagógico, na escola ou em outros espaços educativos, aos temas da Cultura Corporal de Movimento, reconhecendo-os como dotados de significado e sentido, portanto construídos historicamente, tendo, dessa forma, como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2010, p. 14).

Já os projetos da UNEB (Universidade Estadual da Bahia – campus XII) e UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz): o primeiro foi reformulado e o segundo sofreu apenas ajustes para atender às Resoluções CNE/CES 01 e 02/2002, e CNE/CP 07/2004. Ambos reconhecem que a concepção de formação profissional vem passando por mudanças, objetivando superar a formação de modelos tradicionais ligados às instituições médica, militar e esportiva. Quanto a isso, o projeto da UNEB (2004) diz que o curso está “[...] comprometido com um projeto de transformação social” (p. 12), busca a “[...] quebra total da visão fragmentada de homem [...]” (p. 13), além da “[...] superação de práticas pedagógicas, usualmente adotadas nos termos exclusivos de base positivista, [...]” (p. 13); e o projeto da UESC (2010) diz, na concepção do curso, que “[...] por se tratar de um curso novo, tem o dever de se apropriar das discussões acumuladas até hoje, no sentido de ampliar os horizontes da formação profissional (p. 69)” e,

Vislumbra-se um curso que torne a relação Academia-Aluno-Professor, uma relação dialética, democrática e, sobretudo, prazerosa, desmistificando a dicotomia teoria/prática e que tenha como meta prioritária de sustentação da Universidade: a cultura, o ensino, a pesquisa e a extensão (p. 69).

No Projeto da UESB aprovado no ano de 1996, não teve modificações, apenas ajustes em detrimento das Resoluções aqui já mencionadas, mas essas não foram incorporadas no Projeto do Curso, no entanto, quanto a orientação dada sobre a concepção de cultura e corpo, cabe novamente a análise por “entre as linhas”. É dito no Projeto:

[...] para que o aluno possa desenvolver atividades no Estágio Supervisionado II, é fundamental que o mesmo tenha cursado não só as disciplinas do conhecimento profissionalizante, como também: do conhecimento biológico, que servirão como suporte para um melhor entendimento sobre o funcionamento do corpo humano quando submetido à atividade física; do conhecimento sócio-antropológico, que o levará a uma compreensão da realidade de forma contextualizada; do conhecimento filosófico, onde ele fará um exercício mais constante da organização do pensamento e do conhecimento psico-pedagógico, pela grande relevância das suas teorias, como fundamentos básicos para uma ação no processo ensino-aprendizagem (PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996, p. 4).

O termo Projeto deriva do latim *projectus*, que significa algo lançado para frente, que se projeta, pensa em tornar real, assim não pode vir desconectado da palavra e sentido ação. Essa definição/significação do termo Projeto está aqui em destaque para se enfatizar a importância que tem o Projeto de um Curso, o perfil/delineamento do profissional que deseja formar. Os 04 Cursos de Educação Física em questão deixam explícitos que parte de uma formação generalista, o que projeta a uma formação para atuar no mercado de trabalho em espaços de educação formal e não formal. Mas nenhum dos Projetos tece uma fundamentação quanto a concepção de cultura e corpo de forma clara, límpida, que não deixe dúvidas quanto a visão de sociedade que se tem e que se deseja, que perfil de profissional que essa sociedade projetada necessita, e os conhecimentos necessários a partir desse projeto maior de sociedade. Essas questões passam por um posicionamento ético e político. Dizer que se fundamentará no cabedal dos avanços conquistados e produzidos pela área ao longo de sua história, e mais profundamente, nos últimos 20 a 30 anos de lutas e avanços, é trabalhar no campo

do abstrato, pois os avanços se dão em várias frentes, tanto as que buscam uma sociedade civil não subalterna, quanto as que trabalham para subserviência desses, através de uma formação acrítica, individualista, com a formação da classe subalterna se dando pelo controle moral, corporal e intelectual.

No Projeto de Curso de Educação Física da UEFS, é explicitado o objeto de estudo da área que deve nortear o curso/formação, inclusive a autocrítica que explicita que o projeto anterior do Curso,

Embora fosse um currículo que contemplasse várias áreas disciplinares do conhecimento humano e da cultura, apresentava resquícios de uma concepção de Educação Física esportivizante, desarticulada com a pesquisa e com uma restrita dimensão pedagógica, características de cursos que os principais debates espalhados pelo Brasil sobre a formação profissional buscavam superar (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2010, p. 7 e 8).

Rer a trajetória do Curso em consonância com as necessidades de cada época, o atrelamento as instituições latentes de cada época, a legislação delineadora, e as atuais projeções de sociedade, são fundamentais a todo e qualquer Projeto, principalmente se este for de formação de professores. Essas questões marcam o posicionamento político de um Projeto de formação social, e também tem relação com as questões de ética e posicionamento política, onde Gramsci (apud SANTOS, 2010, p. 2) tece uma análise relevante e se aproxima da filosofia idealista de Croce quando esse chama,

[...] energicamente a atenção para o estudo dos fatos da cultura e do pensamento como elementos de domínio político, para a função dos grandes intelectuais na vida dos Estados, para o momento da hegemonia e do consenso como forma necessária do bloco histórico concreto. A história ético-política é, portanto, um dos cânones de interpretação histórica que deve sempre estar presente no exame e no aprofundamento do desenvolvimento histórico, se quiser fazer história integral, e não histórias parciais ou exteriores.

Assim como numa análise é imprescindível, tecê-la nas partes e no todo, por exemplo, os Cursos de Educação Física na estrutura organizacional da UEFS, da UESC e da UESB estão nos Departamentos de Saúde de suas respectivas Universidades. Somente o Curso de Educação Física da UNEB – Campus XII integra o Departamento de Educação. Saliento que os 04 Cursos são de Licenciatura e trabalham perspectivando formar professores para atuar no espaço

escolar e não escolar (formal e não formal) no mercado de trabalho, conforme prescreve e projeta a formação destes.

O fato de 03 dos 04 cursos estarem no Departamento de Saúde já é por si só, um dado significativo de que o percurso histórico da Educação Física, mesmo com o debate ampliado e o estabelecimento de ações contra hegemônicas em espaços acadêmico e governamentais, ainda permanece significativo no cenário acadêmico educacional e da organização política interna das referidas Universidades, e por assim também dizer, no imaginário social e acadêmico, a vinculação da área a instituição médica e esportiva – termo Educação Física projeta a perspectiva de atividade física, saúde e qualidade de vida assim como a perspectiva esportiva de corpo perfeito e saudável.

No projeto do curso da UEFS, por exemplo, reformulado em 2004, sob a justificativa de que,

O Curso foi concebido inicialmente com uma grade curricular com aproximadamente 43 disciplinas, que reunia os conhecimentos das áreas das ciências biológicas e naturais, das ciências humanas, dos conhecimentos didático-pedagógicos e dos conhecimentos específicos, principalmente as práticas esportivas. Embora fosse um currículo que contemplasse várias áreas disciplinares do conhecimento humano e da cultura, apresentava resquícios de uma concepção de Educação Física esportivizante, desarticulada com a pesquisa e com uma restrita dimensão pedagógica, características de cursos que os principais debates espalhados pelo Brasil sobre a formação profissional buscavam superar. Além desse aspecto, o currículo apresentava um grande número de pré requisitos dentro de sua matriz curricular o que passava uma lógica linear na construção do conhecimento dos alunos e não apresentava qualquer flexibilidade para a formação oferecida aos discentes, como passa a sugerir a LDB 9394/96 para a formação universitária. Além disso, as novas diretrizes curriculares para a formação do professor para atuar na Educação Básica, expressas nas Resoluções CNE/CP nº 01 e CNE/CP nº 02, ambas de 2002, apontavam para uma formação do professor como profissional da educação que tivesse como referência a unidade teoria e prática, o conhecimento interdisciplinar e uma base sólida na formação didático-pedagógica, em vias da construção de uma nova identidade para os nossos professores (p. 16-17).

Ou seja, foi avaliado que além das adequações orientadas pelos documentos LDB 9394/96, Resoluções CNE/CP nº 01 e CNE/CP nº 02, ambas de 2002, também havia de ser superada a concepção de Educação Física esportivizante, que restringia a dimensão pedagógica. Mas, ao analisar as disciplinas que integram o currículo reformulado, e aí tendo como referência seus nomes e ementas, avalio que

ainda existe uma predominância de uma concepção de cultura e corpo que privilegia a visão biologicista e esportivista de Educação Física.

Quadro 3 - Disciplinas por área de conhecimento – UEFS

	Biológicas e Biomédicas	Esportes	Atividade Física e Saúde	História e Fundamentos da Educação Física	Pedagógica	Formação Científica
Carga horária total	450h	375h	255h	540h	405h	285h
Componente Curricular – a citar				Análise Sócio-Antropológica, Análise Histórica e Análise Filosófica da: Educação Física, Esporte e Lazer – perfazem um total de 180h (1/3 da carga horária total).	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Desenvolvimento e Aprendizagem Motora – perfazem um total de 120h (quase 1/3 da carga horária total).	Informática Aplicada ao Esporte (60h)

Com o subsídio do quadro acima, que é uma estratificação do que consta no Projeto do Curso da UEFS, é possível verificar que a carga horária total das disciplinas que integram o *roll* dos conhecimentos que é trabalhado no curso, perfazem 1440h das 3445h do total estabelecido para o referido Curso. Levando em consideração que o mesmo destina **400h** para as vivências no estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso (Art. 1º inciso II da RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2002) e no mesmo Artigo inciso IV que diz a necessidade do cumprimento de **200h** para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, teremos então das 3445h abatidas as 600h para as atividades acadêmicas que tendem a garantir a articulação teoria-prática ficando um total de 2845h que subtraída as 1440h das disciplinas com ênfase nas áreas biológicas, biomédicas e esportivas, teremos um restante de carga horária igual a 1405h. Ou seja, mais da metade do curso ainda está inclinado para um perfil de Curso com ênfase no

currículo biológico e esportivista, pelo menos levando em consideração o *roll* e disciplinas com respectivas cargas horárias.

Ao relacionar essa análise com os percentuais estratificados da 1ª tabulação realizada nessa pesquisa que traz do total de monografias de acordo com as temáticas e questões orientadoras estudadas, temos a confirmação da inclinação de formação direcionada para o Curso (Apêndice A).

Tabela 5 - Percentuais de Monografias por temáticas/Ano/UEFS

	Atividade Física e Saúde	Treinamento Esportivo	Escola	Corpo e Cultura
UEFS 2007	44%	18%	15%	–
UEFS 2008	39%	11%	11%	11%
UEFS 2009	59%	–	13%	6%

Ao analisar as monografias cujas temáticas e questões orientadoras estudadas tiveram com o foco no espaço escolar, o cenário se altera, pois a concentração fica na compreensão da prática pedagógica e não no esporte: tema esporte 02 trabalhos, tema o jogo 01 trabalho, tema inclusão 01 trabalho, tema prática pedagógica 06 trabalhos, e 01 trabalho que diante da organização estabelecida (temáticas que integrassem os elementos da cultura corporal e/ou temáticas próximas como inclusão e prática pedagógica) ficou no item “Outros” pois tratava da representação social de professoras da educação infantil sobre o professor de Educação Física na escola.

Levando em consideração que o currículo foi alterado em 2004 e as monografias analisadas são de 2007 a 2009, e ainda levando em consideração possíveis afastamentos e/ou a absorção no quadro de docentes, avalio como significativo os dados em detrimento das temáticas estudadas e as questões investigadas, já que se fosse seguida a lógica da tendência esportivista, o quantitativo de monografias cujas temáticas e questões investigadas envolvendo esporte nas aulas de Educação Física seria maior a apresentada.

Na composição curricular por eixo no Curso de Educação Física da UESC, é analisada a carga horária do eixo de biodinâmico e do eixo Psicodinâmico com cargas que somadas totalizam 540h. Já no eixo Técnico- Metodológico a carga horária é de 570h. E quando chega no eixo ampliação da licenciatura (aprofundamento) das 11 disciplinas ofertadas 06 direcionam os discentes

novamente a uma concepção de formação biológica e/ou técnico instrumental com a oferta de disciplinas como: Medidas e Avaliação, Teoria e Método de Treinamento Esportivo, Administração e Organização Esportiva, Atividade Física Saúde, Oficina de Experiência Docente em Esporte e Oficina de Experiência Docente em Atividade Física e Saúde. Exceto do último semestre do curso, não ocorre a presença de disciplinas dos eixos biodinâmico, psicodinâmico, técnico metodológico e da licenciatura (aprofundamento). Ou seja, durante todo processo de formação, a concepção biológica e esportiva enfatiza aos discentes das marcas de saúde e performance.

Quadro 4 - Disciplinas por Eixo de conhecimento - UESC

	Eixo biodinâmico	Eixo Psicodinâmico	Eixo Técnico metodológico	Eixo Pedagógico
Carga horária total	360h	180h	570h	600h
Componente Curricular – a citar	Anatomia Aplicada a Educação Física, Fisiologia Humana, Fisiologia da Educação Física, Cinesilogia, Primeiros Socorros e Urgência em Educação Física e Nutrição e Educação Física	Crescimento e Desenvolvimento Humano, Aprendizagem Motora, Educação Psicomotora e Fundamentos de Psicologia Aplicada a Educação Física	<u>Metodologia de Ensino</u> : de Capoeira, da Ginástica, do Atletismo, de Jogos Pré-Esportivos, de Atividades Aquáticas, de Esportes Coletivos I (Futebol e variantes), de Esportes Coletivos II (Basquete e Handebol), de Dança e de Esportes Coletivos III (Voleibol e variantes).	Didática em Educação Física, Política Educacional e Estrutura do Ensino, Gestão dos Processos Educativos nas Ações Coletivas, Oficina de Experiência Docente em Educação Física Escolar, Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar I, II e III.

Mesmo que as disciplinas que compõem o eixo Técnico Metodológico sejam tratadas na perspectiva educativa e não na performance, ainda assim, não tem-se a garantia do trato a partir da cultura, ou seja, a busca pela compreensão de como esses elementos da cultura corporal passaram a compor os costumes, os espaços sociais, os interesses político-econômicas dos Países, os costumes e a

regionalidade que o identifica, a estrutura de significados, os costumes de cada povo. Estudar, vivenciar esses componentes metodológicos a luz de suas técnicas, fundamentos e regras, metodologias (do mais fácil para o mais difícil, a exemplificar) é não formar a partir da história integral, e sim a partir de histórias parciais ou exteriores, como dizia Gramsci.

Relacionando a análise trazida com os percentuais estratificados da 1ª tabulação realizada nessa pesquisa que traz do total de monografias de acordo com as temáticas e questões orientadoras estudadas, temos dados também muito significantes a analisar.

Tabela 6 - Percentuais de Monografias por temáticas/Ano/UESC

	Atividade Física e Saúde	Treinamento Esportivo	Escola	Corpo e Cultura
UESC2007	32%	4%	20%	–
UESC2008	44%	8%	8%	4%
UESC2009	8%	8%	40%	–

O percentual de monografias na área da saúde e performance nos anos de 2007 e 2008, são muito significativos, principalmente no ano de 2008. No entanto, sofrem uma queda vertiginosa no ano de 2009. Por que dessa ocorrência? O Projeto Pedagógico do Curso foi alterado, passou por modificações? Isso não ocorreu conforme registro no próprio documento citado. Estaríamos tratando aqui então do currículo vivido e não o prescrito. Assim outras questões devem ser analisadas, como a ocorrência de alteração no quadro de docentes do curso (exoneração e/ou qualificação *stritu sensu*), essa inclusive sendo a possibilidade mais certa diante da severa alteração no quadro das temáticas com percentuais de maior expressividade no Curso de Educação Física da UESC/Ano.

Outra análise a partir dessa é quanto ao direcionamento dado na formação, afinal, a de se repensar a finalidade do Projeto Pedagógico do Curso, pois esse deve ser uma expressão coletiva dos envolvidos direta e indiretamente nesse processo de formação. Por vezes, o tempo em que um Projeto é aprovado até o tempo de ser revisto é extenso e entre pontos extremos, temos mudanças sociais, de interesses, de legislações, de quadro de docentes e discentes, alteração dos interesses da comunidade Universitária e circunvizinha.

Penso ser necessário um debate do coletivo quanto a essas questões, consciente ou não, está um curso a concepção de mundo e de área dos sujeitos envolvidos no processo de formação, a partir da leitura de mundo e de área a qual deve difundir-se por toda a sociedade, que Gramsci, já defendia ser a expressão ideológica da classe hegemônica (PORTELLI, 2002).

Aproximando a reflexão de Verón (1980) quanto a análise da ideologia presente nos discursos sociais, a análise em questão, vale a ideia da constituição de um projeto de curso mais orgânico, argumentativo com demais espaços, instituições e sujeitos ligadas às atividades intelectuais/culturais. Afinal, estamos tratando de um projeto político educacional, portanto, esses projetos também devem dialogar com as Secretarias de Educação, Sindicatos, Associações, Diretorias Regionais de Educação (DIREC's) e demais Universidades da Região.

A mesma linha de análise feita com os percentuais estratificados da 1ª tabulação referentes as monografias da UESC, valem para o Curso de Educação Física da UNEB – Campus XII, pois a diferenças ano a ano das temáticas e questões orientadoras estudadas, são semelhantes entre essas.

Tabela 7 - Percentuais de Monografias por temáticas/Ano/UNEB

	Atividade Física e Saúde	Treinamento Esportivo	Escola	Corpo e Cultura
UNEB2007	45%	4%	27%	5%
UNEB2008	54%	–	17%	9%
UNEB2009	–	–	50%	–

Os percentuais mostram a mesmas alterações já analisadas nos resultados trazidos referente ao Curso da UESC, no entanto, o que explica tamanha semelhança nos percentuais desses dados mesmo sendo Cursos da mesma área em Universidades, docentes, discentes e projetos de Cursos diferentes?

Analisando o Projeto do Curso da UNEB – Campus XII, a estrutura curricular diz respeitar os princípios da flexibilidade, da diversificação, da autonomia, da Interdisciplinaridade e da contextualização. Também está enfatizado que essa,

[...] proposta perpassa pela necessidade de se estimular um trabalho de criação coletiva, necessitando da Universidade todo um trabalho de sensibilização junto a seu quadro de professores e a comunidade estudantil no sentido de romper com o paradigma cultural existente de currículo compartimentado, construindo uma outra cultura referendada na inclusão de

professor e alunos como autores, desenvolvendo nestes a capacidade de negociar, articular e ser solidário (p. 16).

O que está dito é que a ideologia de individualidade, de currículo compartimentado, de professores e alunos como atores que atuam em diferentes espaços deve ser rompida, para cultura que privilegie uma formação de professores e alunos críticos do processo-histórico e conscientes do momento histórico em que vivem.

Essa proposta passa pela sistematização curricular que é organizada por núcleos de formação básica (do 1º ao 4º semestre) e formação profissional (do 5º ao 8º semestre) e nestes os eixos temáticos, assim como do Curso da UESC, mas com nomenclaturas e disciplinas diferenciadas: eixos temáticos articuladores de: Conhecimento e Identidade Profissional, Bases Epistemológicas da Educação Física, Conhecimento e Prática Pedagógica (no 3º e 4º bloco/período), Bases para Produção do Conhecimento e Intervenção Pedagógica (no 5º e 6º bloco/período), Atuação Profissional e Conhecimento Científico (no 7º e 8º bloco/período).

A probabilidade de também na UNEB – Campus XII, ter o currículo em curso sendo o vivido e não o prescrito é grande. Isso porque temos uma organização curricular diferente ao da UESC, mas a mudança de 2009 para os anos anteriores são significativas para ambos. Cabe fazer os mesmos questionamentos feitos quando a análise da tabela do Curso da UESC (Tabela 7), o por que dessa ocorrência já que o Projeto Pedagógico do Curso não sofreu alteração? Nesse período ocorreu alteração de docentes no Curso? Não tem como essas questões serem aqui respondidas, mas ficam aos Cursos das Universidades em questão, esses pontos para reflexões e avaliações do coletivo e se necessário.

Outro dado importante a ser lembrado é de que o percentual de 50% total de monografias que trataram de temáticas e questões orientadoras estudadas, agrupadas no GTT “Escola” do Curso da UNEB – Campus XII, poderia ser ainda maior, pois o trabalho de conclusão de curso no formato de monografias podem ser realizadas até três discentes. Assim, esse espectro poderia ser maior do que o percentual apresentado, ou mesmo aparecer outras temáticas e questões orientadoras estudadas, agrupadas em outros GTT's. Esse dado é muito relevante, pois pode ser um indicativo do estabelecido no Projeto do Curso no item *Justificativa da Nova Proposta Curricular*.

[...] assegurar uma formação, que, tomando o trabalho pedagógico como princípio educativo e constitutivo da formação integral do professor, propicie ao mesmo, um quadro técnico referencial de análise que lhe permita compreender o processo pedagógico em sua totalidade e complexidade, o processo de construção das ciências com as quais trabalha apreendendo a escola em suas relações com a sociedade mais ampla, podendo, a partir desses princípios, captar a dinâmica das atividades pedagógicas cotidianas, concebendo o Currículo como um modo de organizar as práticas educativas, e, tendo em vista, a complexidade do fenômeno escolar, [...] (2004, p. 9).

Cabe uma avaliação mais aprofundada quanto a sistematização do Projeto dos Cursos, para que se assegure a o cumprimento dos objetivos e/ou a revisão dos mesmos, apontamentos de outras perspectivas ou a revisão da implantação de outras ações ainda por serem cumpridas. O dito cabe a todas as instituições em seus projetos e ações. Mais do que percentuais, devemos almejar um projeto de formação e de sociedade palpável, que seja sentido/vivido/degustado por toda comunidade, sociedade civil. É uma formação de instale nos discentes a compreensão crítica de si, dentro, mas pertencente a uma luta de política, que também é cultural, pois passa por questões éticas, de ideologia, para adentrar no campo político mais amplo. Daí chega-se a uma concepção da cultura real, compreendendo o processo pedagógico em sua totalidade e complexidade, aí reside o intelectual orgânico (GRAMSCI, 1999).

Quanto ao concepção de cultura e corpo no Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da UESB, também se manifesta na organização curricular do mesmo, com os conhecimentos organizados em: profissionalizante (1.575h) – exemplificando com as metodologias dos esportes (atletismo, voleibol, basquetebol, futebol, ginástica rítmica desportiva, natação, handebol), a capoeira, a metodologia do desporto e a organização desportiva, educação física para deficientes, atividade física na 3ª idade, a práxis no currículo, estágios supervisionados I e II, dentre outros; Biológico (360h) – exemplificando com anatomia, biologia geral, fisiologia humana e fisiologia do exercício, cinesiologia e primeiros socorros; sócio antropológico (240h) – exemplificando com a antropologia cultural; filosófico (135h); psicopedagógico (345h) – exemplificando com a didática e a história da educação I; científico (240h) – exemplificando com seminário I e II; linguístico (75h). Quanto as optativas, que também integram o *roll* de disciplinas curriculares é observada a predominância na oferta dos esportes já referendados nos conhecimentos profissionalizantes e outras ofertas como: estatística aplicada a educação,

bioquímica, avaliação funcional, treinamento desportivo, ginástica artística, ginástica estética, dança, hidroginástica, yoga, judô, karatê, tai chi chuan, cultura brasileira I e II, dentre outras.

Tem-se assim, um Curso de Educação Física com uma concepção de cultura e por consequência de corpo, ancorada no esporte e na atividade física e saúde. Analisando o cruzamento da estrutura curricular com as monografias o resultado certifica a equivalência da predominância analisada a partir das disciplinas curriculares.

Tabela 9 - Percentuais de Monografias por temáticas/Ano/UESB

	Atividade Física e Saúde	Treinamento Esportivo	Escola	Corpo e Cultura
UESB 2007	67%	–	25%	–
UESB 2008	50%	–	31%	–
UESB 2009	50%	–	–	–

Apesar de ter havido uma diminuição dos percentuais em 2008 de monografias que trataram de temáticas e questões orientadoras estudadas, agrupadas no GTT “Atividade Física e Saúde” das agrupadas no GTT “Escola”, no ano seguinte, o de 2009, não foi possível estender essa análise, por não ter trabalhos monográficos arquivados no Colegiado do Curso e nem Biblioteca da Universidade, como já foi explicado no capítulo de Metodologia dessa pesquisa.

Aproximando a reflexão do hibridismo cultural na análise das monografias, a partir de seus objetivos, percebo que dos 54 (cinquenta e quatro) trabalhos, 14 (quatorze) tratam de temáticas que buscam compreender como os elementos da cultura corporal (esporte, dança, jogos, lutas) para além das linhas que os margeavam: **DIS 49 UEFS/2008, DIS 08 UEFS/2007, DIS 67 UESC/2009, DIS 02 UESB/2007, DIS 50 UNEB – Campus XII/2009**. Além desses, explico outros abaixo:

DIS 17 (UEFS/2007) – Investigar a utilização do bloco de conteúdos: Atividades Rítmicas e Expressivas proposto pelos PCN’s nas aulas de Educação Física de Escolas Estaduais de 5ª a 8ª séries em Feira de Santana – BA¹⁵.

¹⁵ Todas as referências que forem extraídas dos trabalhos monográficos e dos Projetos dos Cursos que integram a amostra nessa tese os quais estão sendo analisados, terão a seguinte normatização: fonte Arial em Itálico, com tamanho 10, com recuo na margem esquerda de 2cm e espaçamento entre linhas simples. Essa normatização será para se diferenciar das citações diretas das demais referências utilizadas.

DIS 29 (UEFS/2008) – investigar como as aulas de Educação Física com fundamento na cultura corporal, podem contribuir na formação crítica dos estudantes da 5ª série da escola Estadual Maria José de Lima Silveira que está localizada na sede do Distrito de Maria Quitéria, São José.

DIS 75 (UEFS/2009) – a identificação das manifestações do esporte trabalhadas nas aulas de educação Física; reconhecimento das metodologias utilizadas para o desenvolvimento do conteúdo esporte; compreensão de como o esporte vem sendo tratado.

DIS 57 (UESC/2009) – identificar as possibilidades e os limites da inserção da dança, nas aulas de Educação Física do ensino fundamental II (5ª a 8ª série), das escolas estaduais de Ilhéus-Bahia, na ótica dos professores da área.

DIS 01 (UESB/2007) – contribuir com uma nova proposta de EF, proporcionando uma análise mais aprofundada sobre o lazer e suas contribuições na rede escolar.

DIS 17 (UESB/2008) – discutir as potencialidades e limitações na utilização dos jogos nas aulas de EF na escola fundamental em seu aspecto de interação entre educandos.

DIS 24 (UNEB – Campus XII/2008) – verificar o direcionamento tomado pelos professores na metodologia aplicada nas suas aulas, buscando concepções sobre o esporte praticado na escola, e como este pode contribuir no desenvolvimento crítico-social de seus alunos no âmbito escolar.

DIS 51 (UNEB – Campus XII/2009) – analisar de que maneira os conteúdos esportivos da EF escolar estão sendo tratados no ensino fundamental (5ª a 8ª séries) do Colégio Estadual Idalice Nunes, do Colégio Estadual João Durval Carneiro e do Colégio Estadual Luiz Viana Filho, todos localizados na cidade de Guanambi-Ba.

DIS 54 (UNEB – Campus XII/2009) – investigar de que forma a EF está sendo desenvolvida na escola do campo.

Buscar compreender a materialização/sistematização pedagógica com que os elementos da cultura corporal são trabalhados nas aulas de Educação Física no espaço escolar, é a marca expressa nos objetivos gerais e/ou específicos dessas monografias. Ouso dizer que esses trabalhos representam um exercício de uma práxis pedagógica para esses discentes/autores. É o exercitar a reflexão a partir da predisposição objetiva de ir e estar no espaço presente onde ocorrem as aulas de Educação Física e, de alguma forma, confrontar/analisar o que emerge do campo de investigação em torno dos elementos da cultura corporal e a ação pedagógica como são conduzidos nas atividades rítmicas e expressivas, como o esporte vem sendo tratado pedagogicamente com fins a uma formação crítico-social, desejo de identificar os limites que cerceiam a dança nas aulas de Educação Física, o lazer como conhecimento a ser trabalhado nas aulas da área, a Educação Física na escola do campo, enfim, é analisar os tratamentos pedagógicos dos conhecimentos referendados no contexto escolar (referência aos objetivos supra citados).

Para Daólio (2006) é fundamental no processo de formação e atuação do professor, desenvolver seu estudo/qualificação/formação continuada, conectado/próximo a realidade sociocultural em que vive e/ou trabalha. Daí a necessidade desses discentes em buscar identificar *in loco* as questões centrais tratadas em suas monografias.

Por vezes, a indefinição dos discentes quanto ao que investigar no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), já mencionada nessa pesquisa, está atrelada ao desejo desses, em não querer construir um texto vazio, sem um sentido a sua formação. Daí a maioria das 54 monografias direcionarem seu campo de investigação *in loco*, o que não significa que trabalhos que recorrem ao procedimento técnico metodológico bibliográficos/documental, como as 07 monografias dos **DIS 23 UEFS/2007, DIS 49 UEFS/2008, DIS 1 UESB/2007, DIS 2 UESB/2007, DIS 17 UESB/2008, DIS 49 UNEB – CAMPUS XII/2009 e DIS 48 UNEB – CAMPUS XII/2008**) sejam vazias e sem sentido.

Quanto as 47 monografias dos discentes que recorreram ao “chão” do espaço de intervenção pedagógica “Escola” podem tentar nos dizer algo importante quanto ao processo de formação. Levanto assim algumas hipóteses: 1. os Cursos ainda podem estar frágeis quanto a conexão com a formação no espaço universitário e a realidade/campo de atuação profissional. Daí o TCC ser a possibilidade potencial de aproximação desse espaço de intervenção pedagógica, ainda no tempo e no espaço de formação inicial, para estudar/analisar essa realidade a luz da fundamentação; 2. a formação próxima a realidade da educação básica, que os possibilitem construir os conhecimentos, habilidades e valores nessa interação; 3. e a possibilidade do TCC ser um exercício de aproximação desses discentes com universo da pesquisa, já que o espaço acadêmico não tem estrutura organizativa suficiente para fomentar essa experiência no espaço universitário, que de conta de atender a todos acadêmicos.

As hipóteses aqui trazidas estão próximas com o que está sinalizada no Art. 5º Parágrafo Único da Resolução CNE/CP 01/2002, “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.” E no Art. 6º da mesma Resolução trata da necessidade de aproximar nesse estágio da formação inicial, um debate mais amplo quanto as

[...] questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV -

conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência.

Acredito assim que essas 47 monografias estão buscando ultrapassar uma concepção de cultura fragmentada em disciplinas curriculares, para uma formação que busca uma visão mais corpórea de ser humano, que transcenda a uma formação de um “corpo social” com ideologia límpida, uma autonomia cristalina, com identidade própria, com ação comunicativa entre a vivência e a fundamentação (ação-reflexão-ação), um profissional conhecedor da sua história e a construção histórica de sua área profissional. É um posicionamento político cultural, acredito que com vista a superar o ainda distanciamento no percurso de formação inicial entre a Universidade e o espaço social maior, a comunidade circunvizinha.

Bracht (2005, p. 67),

[...] aponta a importância de estudos empíricos para identificar as possibilidades da resistência política ou cultural nessa área, bem como seus limites. Os estudos empíricos, desde que bem fundamentados teoricamente, podem, muitas vezes, trazer surpresas sobre a capacidade de resistência das camadas populares.

É imprescindível uma concepção cultural de formação em Educação Física que ultrapasse o distanciamento entre a ação educativa e a formação, que ultrapasse uma visão capitalista de práticas corporais, que alimentam um padrão estético inatingível, uma performance/rendimento desassociada do diferentes contextos (biológico, fisiológico, político, econômico e social), para uma formação cultural mais crítica, que perceba no movimento corpóreo, uma forma de comunicação, como uma expressão de um coletivo, que ensina e aprende, que ao movimentar-se expressa a visão de mundo, de sociedade, de escola, de aula, de Educação Física. É compreender que a formação cultural nasce da ideologia dos interesses sociais e particulares.

As monografias como produção do conhecimento são as expressões de concepção de cultura e corpo no espaço de formação nos Cursos de Licenciatura em Educação Física.

Em linhas gerais, as concepções de corpo trazidas nessas monografias indicam também, a busca de uma identificação de como a Educação Física vem explorando os conhecimentos em torno da cultura corporal produzidos pela humanidade. Essa não aparece de forma clara quando tratada pelos autores, o que

pode sugerir o desconhecimento destes quanto as essas concepções. Aliás, é perceptível na leitura das 54 monografias, a presença na apropriação do campo do conhecimento (revisão de literatura) a cultura corporal significando/representando o cabedal de construção corpórea constituída historicamente pela humanidade, e não como sendo a lente que analisa essa construção corpórea manifestadas no jogo, na ginástica, no esporte, na dança, na lutas, entre outros. Afirimo com isso que a maioria dessas monografias não apresentam a matriz teórica que as sustente, assim como essa indefinição aparece também nos Projetos Pedagógicos da UESB, UESC e UNEB – Campus XII. Apenas o Projeto de Curso da UEFS define sua matriz epistemológica alicerçada na cultura corporal de movimento.

O professor Rocha (2010) já salientava em sua tese, que os documentos produzidos em torno das diretrizes 07/2004, apresentavam divergências quanto a matriz epistemológica da área. Pontuou inclusive essa indefinição como sendo a evidencia da disputa e estendeu a crítica dizendo que não lhe causava “[...] estranheza, a princípio, pois esta indefinição aparece também nas elaborações epistemológicas do campo acadêmico da Educação Física” (p. 25).

As indefinições aqui analisadas são marcas culturais da Educação Física, e não os são de forma despreziosa. Muito pelo contrário, são intencionais já que o espaço de formação básica e formação inicial é potencialmente, o espaço de formação cultural, não o único, mas repito “potencial”. Afinal é no espaço e no tempo da/na “escola que se forma, potencialmente, os que são intelectuais e os que assumirão na sociedade, a função de intelectuais, esses geralmente “[...] em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação como grupo social dominante (GRAMSCI, 1999. P. 18-19).

Gramsci (1999) ainda chama atenção que o grande erro metodológico, e entendia ser, o mais difundido foi ter buscado critérios que identificasse características individuais intrínsecas as atividades intelectuais/profissionais.

[...] o operário ou proletariado, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, [...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora) (p. 18).

Na Educação Física por décadas e quase todo um século, a orientação como já tratado nessa pesquisa, foi marcada numa disputa interna, chamada por Lovisolo (2000) de *paisagem das tribos*, identificada pelo mesmo como sendo a formação na saúde, na performance-desportiva e no lazer, onde a formação na escola é uma luta que supere essa paisagem.

Essa preocupação se sustenta na defasagem de 500% de professores de Educação Física na educação básica do Estado da Bahia. Afirmando com isso, que se a formação inicial tiver como alicerce a formação na saúde, na performance-desportiva e no lazer, continuaremos a alimentar hierarquização intelectual pela performance, assim a Educação Física na escola continuará por eliminar, colocando a margem das aulas os menos resistentes, descoordenados, produtivos, por ser de determinado sexo, pela orientação sexual definida. É a cultura da exclusão induzida a auto exclusão sumária.

No entanto, vivemos num momento do “entre-lugares” (termo esculpido por Bhabha (2007), pois percebo que esse é o tempo/terreno para a elaboração de estratégias, que dão/darão início a novos signos de identidade na Educação Física e conseqüentemente, definições da própria identidade da sociedade quanto a área. Os trabalhos monográficos também sinalizam esse momento. Se por um lado, as tribos ainda marcam terreno curricular “vivido” e não o “prescrito”, estamos diante de um *hibridismo* cultural dos conhecimentos, que já se materializam, timidamente é claro, mas já acredito ser um indicativo interessante. A exemplificar, a monografia de **DIS 52 (UNEB – CAMPUS XII/2009)** que trata sobre a ausência do elemento da cultura corporal lutas nas aulas de Educação Física na escola, e as monografias de **DIS 57 (UESC/2009)**, **DIS 5 (UNEB – CAMPUS XII/2007)**, **DIS 25 (UNEB – CAMPUS XII/2008)** e **DIS 47 (UNEB – CAMPUS XII/2009)**, que tratam de um diagnóstico da inserção ou não da dança nas aulas de Educação Física sendo essa um dos elementos/conhecimentos da cultura corporal (em diferentes municípios – Ilhéus/BA e Guanambi/BA), e como se desenvolve o trabalho com a dança nas aulas.

Essas aqui citadas buscaram diagnósticos/argumentos que justificassem a ausência do trato desses conhecimentos no espaço das aulas no percurso da formação básica. Estamos falando de hoje 09 anos de ensino fundamental e 03 ou 04 anos (a depender do perfil de formação) de ensino médio, de uma formação que ainda aliena os alunos. Qual a formação que os alunos terão da dança e da luta,

como elemento da cultura corpórea da humanidade se essas não forem vivenciadas, estudadas, fomentadas para a busca por uma compreensão/conhecimento? Que concepção de cultura está sendo formada diante ausência do trato dessas temáticas?

O que levou **DIS 57 (UESC/2009)** a desenvolver sua monografia em torno da temática dança no espaço escolar, foi assim justificado:

Esta pesquisa se baseou a partir de observações desenvolvidas no decorrer da disciplina de Oficina de Experiência Docente em Educação Física Escolar, oferecida para os discentes do 4º semestre, no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Santa Cruz na Cidade de Ilhéus – Bahia. A disciplina tinha como objetivo a aproximação do aluno com o trabalho docente nesta área, buscando a compreensão e elaboração dos planejamentos didáticos e discussões dos resultados do trabalho.

Durante estas observações, foi possível notar que as práticas da Educação Física estão diretamente ligadas às atividades esportivas. O esporte nestas escolas é o veículo mais utilizado como forma de difusão do movimento corporal no ensino fundamental e médio. [...]

O interesse pelo estudo é oriundo da experiência adquirida com área da dança e da necessidade de discutir a mesma como conteúdo nas aulas de Educação Física no ensino fundamental II, buscando refletir sobre como ela está inserida no espaço escolar e como este conteúdo é visto nesse contexto, tendo em vista que a dança é uma das manifestações da cultura corporal de movimento. (p. 1-2)

Essa justificativa também permeou demais discentes que estudaram a mesma temática na UNEB – Campus XII, que direcionaram esse estudo para o município de Guanambi, onde o Campus está localizado. Tamanha distância entre esses municípios (entre 531km a 680km a depender da opção de percurso) em que o trabalho se desenvolvera, tamanha proximidade e por vezes, igualdade nos resultados, a citar a hegemonia dos esporte e nas aulas de Educação Física nas 04 monografias que delimitaram o espaço investigativo “escola”. Destaque a alguns trechos das considerações finais de algumas dessas monografias:

Ficou constatado ao final da pesquisa, que todo o corpo da escola (coordenadores, professores e alunos), compreende a importância da dança no contexto da Educação Física escolar. Apesar de estarem cientes desse fato e terem vivenciado a disciplina dança no período de graduação muitos professores ainda a trabalham nas suas aulas em passos lentos, alegando diversos problemas para tal prática.

*A inserção da dança nas escolas particulares enfrenta alguns problemas, uma vez que ficou claro que as coordenações das escolas não compreendem a dança enquanto conteúdo das aulas de Educação Física como caráter educativo. Isso acaba por resumir a dança, as festas comemorativas da escola (p. 37) **DIS 25 (UNEB – CAMPUS XII/2008)**.*

Foi possível perceber que professores licenciados em Educação Física e que possuem um tempo de experiência tem a dança como um amontoado de movimentos organizados dentro de um ritmo, formando coreografias a serem apresentadas e a dança não é uma

seqüência de movimento, nem todo movimento é dança. Ela é a mais antiga das artes, representava e ainda representa o homem na dor, na alegria, na saudade, na fertilidade, na energia.

Como ainda pode ser entendida como uma seqüência de movimentos ritmados que podem ser produzidos? Sendo assim, o homem também pode ser visto dessa forma, como uma máquina que repete apenas o que lhe é apresentado.

*A nossa pesquisa nos possibilitou apreender, através dos conteúdos das falas dos professores que, o trabalho com a dança é sempre desenvolvido enfatizando a teoria e a prática. O professor propõe uma pesquisa sobre o histórico da dança, sobre os tipos de dança e por fim a apresentação de uma coreografia referente à dança pesquisada. Buscamos através desse estudo, fazer emergir mais inquietações sobre a dança no espaço escolar em específico de Educação Física, pois sendo a dança considerada como tema da cultura corporal, que possui seus valores formativos, não deve ficar de fora das aulas de professores que, supostamente receberam uma formação voltada prioritariamente para a educação formal (p. 47) **DIS 47 (UNEB – CAMPUS XII/2009)**.*

Os trechos capturados reforçam a hegemonia do esporte nas aulas de Educação Física, inclusive já analisa sob o alicerce da cultura alienante e desumanizadora. Bracht (2005, p. 65) no livro *Sociologia crítica do esporte* diz,

Parece-me claro que a forma hegemônica da cultura corporal de movimento é o esporte. [...] que é funcional para a atual hegemonia. [...] Para reforçar essa hipótese [...] a possibilidade de sua comercialização, seu caráter de espetáculo que acentua sua finalidade com os meios de comunicação de massa etc.

Compactuamos com o dito quando observamos as ações pedagógicas com essa hegemonização, e justificamos por vezes na falta de infra estrutura, a falta de matérias, a deficiência de conhecimento/vivência para uma ação didática mais confortável e segura. Trabalhar com a dança nas aulas de Educação Física deve partir da compreensão de que esta se trata de um conhecimento, e por assim o ser, o olhar estabelecido se sustenta pelo conceito de cultura como categoria principal para essas aulas. O dito, não vale somente para o trato com a dança, mas para a Educação Física, rompendo assim com a cultura do corpo somente biológico alcançando a relação cultural para área (DAÓLIO, 1994).

Quanto aos resultados encontrados por **DIS 52 (UNEB – CAMPUS XII/2009)** que tratou da temática luta, também se aproximam dos acima referendados:

Através dessa pesquisa, conclui-se que o presente estudo abre uma discussão e reflexão sobre a inclusão das Lutas (Artes Marciais) no currículo do curso de Educação Física, bem como, conteúdo programático e carga horária, no qual, seja o mínimo necessário escolar para a formação docente que irá atuar em várias áreas e principalmente no ambiente escolar de forma contextualizada e fundamentada.

Além das varias maneiras e possibilidades no qual pode ser ministrada as Lutas tanto nas séries iniciais através de jogos e brincadeiras quanto nas séries fundamentais. Contudo, respeitando a idade e a fase motora de cada estudante.

Este tema é muito polêmico, rico e deve ser explorado pela Universidade, pois são muitos mil anos de história, cultura e filosofia de cada arte marcial, na qual, retrata a história de um povo muitas vezes reprimido [...].

Esses trechos reiteram o já dito quanto a concepção de cultura e corpo alicerçada no esporte e no jogo rumo a uma formação básica nas aulas de Educação Física técnico-instrumental. Também fortalecem o dito quanto aos novos signos de identidade na Educação Física, com a busca de uma visão mais ampliada dos fatos/ocorrências da ação pedagógica em curso. Não é a repetição de décadas anteriores, final dos anos de 1980 e boa parte da década de 1990, chamada de tempo de denúncias. Essas monografias não denunciam, mas buscam argumentos, pois só com esses, amplia a possibilidade de saber com quais problemas estamos a lidar e sua localização.

Essa monografia, também traz uma questão problemática, mas que está além de sua ausência no espaço escolar nas aulas de Educação Física. É solicitado pelo discente a [...] *inclusão das Lutas (Artes Marciais) no currículo do curso de Educação Física, bem como, conteúdo programático e carga horária, [...].* Remetendo ao Projeto do Curso da referida instituição, confirmo a ausência desta como disciplina curricular. Provoco, diante dos fatos, algumas reflexões: 1. Não podemos garantir que determinados conhecimentos constitutivos dos elementos da cultura corporal, por integrarem o *roll* de disciplinas curriculares, serão desenvolvidos/trabalhados nas aulas de Educação Física. Se assim o fosse, teríamos a dança integrando nesse espaço, o oposto sinalizado nas 04 monografias anteriormente analisadas; 2. A que se analisar, as justificativas que levaram a não incorporação da discussão desse conhecimento enquanto disciplina curricular na instituição. É importante pontuar que também os projetos dos Cursos e neles a organização curricular (disciplinas), também é a representação cultural que os docentes, trazem da área. O dito responde/justifica a composição dos Blocos (períodos letivos) do 4º ao 6º, serem compostos pelos Fundamentos Teóricos e Metodológicos: do Atletismo, da natação, da Ginástica de Academia, do futebol, do handebol, do Basquetebol, do Voleibol e da Dança, além das Práticas da Educação Física no Lazer; 3. Seria necessário estudar as possibilidades que integrem/ampliem, no espaço de formação inicial e paralelamente, de formação básica, certas manifestações culturais, relacionadas ao corpo e movimento, pois o ser humano pensa e age no cerne de sua produção do meio social em que vive.

Limitar/ estreitar essas manifestações no espaço básico de formação é comprometer seriamente, a atividade cultural e crítica da humanidade.

Embora as temáticas exploradas nas 05 monografias perpassem pelos elementos da cultura corporal, lutas e dança, as discussões/análises nesses trabalhos tratam da hegemonia do esporte nas aulas de Educação Física o que deixa obscurecida demais conhecimentos da cultura corporal. Especificamente, 12 das 54 monografias mergulham nesse fenômeno que segundo Bracht (2005, p. 9) é em todo o mundo “[...] a expressão hegemônica no âmbito da cultural corporal de movimento.” Essas monografias buscam no estudo no esporte, o conhecimento no espaço escola que vem sendo explorado/tematizado, seus sentidos, significados, contextualização nesse espaço social micro (escola) e no espaço social macro (para além dos muros da escola).

Duas monografias das 12 no total recorrem ao procedimento técnico metodológico bibliográfico (**DIS 49 UEFS/2008** e **DIS 2 UESB/2007**). As demais monografias recorrem ao campo empírico para suas investigações. Dos trabalhos que recorrem ao campo de conhecimento já produzido sobre o fenômeno estudado, faço destaque as marcas de sentido impressas no trabalho de **DIS 2 UESB/2007** que destaca a abordagem direcionada nas aulas Educação Física com duas vertentes, sendo uma o esporte de rendimento e a outra que recria o esporte transformando-o no esporte da escola. A proposta objetiva do trabalho se perdeu em meio as produções as quais recorreu. De fato, o trabalho encontrou as manifestações que o esporte assume na escola, que é o esporte de rendimento, enquanto que o esporte transformado, ainda fica como uma alternativa/proposta a ser sistematizada.

Já o trabalho de **DIS 49 UEFS/2008**, tem uma criticidade envolvente, um delineamento consistente argumentativo e analisa o fenômeno em questão a partir da lente do materialismo histórico dialético com fundamentação alicerçada na pedagogia histórico crítica para melhor compreender a relação entre sociedade e educação. Daí o discente extrai os elementos constitutivos para analisar a organização do trabalho pedagógico com o conhecimento esporte.

O trato pedagógico com o esporte nas aulas de educação física necessita estar embasado por uma teoria que dê conta de responder e transformar as contradições existentes na realidade. Ou seja, que dê conta de compreender a relação existente entre, por exemplo: entre o esporte e a mídia, que propaga conceitos e padrões estereotipados de corpo e saúde, sendo que a maioria da população não tem acesso

nem a comida necessária para satisfazer as mínimas condições fisiológicas e nem mesmo as condições objetivas para a existência como: moradia, alimentação, saúde, lazer, transporte, segurança (p. 60).

[...] à necessidade imperiosa de avançar nas leituras e produções científicas no âmbito do fazer pedagógico do professor, para que possamos realizar uma prática docente fundamentada com uma teoria do conhecimento capaz de intervir na sociedade a favor dos explorados. Ou melhor, possamos realizar uma prática docente que perspective uma verdadeira consciência crítica aos alunos e promova emancipação humana dos sujeitos envolvidos na educação (p. 60).

[...] devemos sim tratar o conteúdo esporte na escola, pois acreditamos nas suas potencialidades educacionais, porém ele não deve ser o centro e a referência da Educação Física na escola (p. 61).

[...] o ensino da técnica/tática e regras, torna-se fundamental no processo de ensino e aprendizagem no esporte. Porém, a técnica deve ser compreendida e ensinada na dinâmica do jogo e não como algo a parte, que posteriormente seria incluída no jogo. Já a tática deve ser compreendida enquanto situações em que o grupo ou o aluno individualmente, necessite utilizar de ações para resolver problemas do próprio jogo. E no ensino do esporte as regras devem ser entendidas enquanto instrumento construído coletivamente que podem modificar o jogo a depender das decisões coletivas (p. 61).

A presença nesses trechos acima transcritos fortalece a ideia que as concepções culturais vêm se alterando tanto na compreensão de área do conhecimento, quanto na necessidade de superação da hegemonia de algumas manifestações culturais explicitadas através do corpo. Cabe principalmente ao professor de Educação Física no espaço de formação básica, estimular rumo a superação restrita do esporte como único conhecimento possível.

Saliento que o discente indica as abordagens crítico superado e crítico emancipatória com as possíveis para um trabalho pedagógico que supere acriticidade com que o esporte vem sendo trabalho e nas aulas de Educação Física na escola.

É pela compreensão crítica das funções sociais e do significado humano do fenômeno esporte na formação inicial a chave para superação acrítica de seu tratamento pedagógico nas aulas de Educação Física no espaço escolar (BRACHT, 2005).

Na monografia do **DIS 49 UEFS/2008**, aparece os contornos da proposta do Projeto Pedagógico do Curso da UEFS, inclusive no que diz respeito a postura crítica, ancorada no objeto da área delimitado no documento do curso.

Tecendo ainda sobre das 10 monografias que tratam do esporte no campo empírico escola, uma tratou do esporte enquanto ferramenta de marketing das escolas, nos jogos estudantis de um determinado município. Chamou atenção o fato de toda apropriação de conhecimento (revisão de literatura) realizada pelo **DIS 60 UESC/2009** estava inclinado para uma abordagem crítica quanto ao esporte da

escola, esse esporte sendo criticado quanto a sua hegemonia nas aulas de Educação Física e a forma como sua condução pedagógica aliena, reduz, imprime uma cultura de performance e rendimento. No entanto, nas considerações finais, o resultado do conjunto da obra tendência a resposta abaixo explicitada:

Analiso como satisfatório o modo como as escolas subsidiam a participação das equipes/atletas nos JEI, a partir dos discursos dos sujeitos desta pesquisa (a oferta de transporte para os locais de competição, fardamento, materiais, locais e horários para treinamento). Um dado diferencial e que merece destaque é a oferta da bolsa-atleta pela escola 2, atribuindo um caráter de investimento que pode corresponder ao vislumbre do esporte como uma eficaz ferramenta de marketing (p. 38).

A cultura dos jogos estudantis ainda mobiliza a comunidade num todo. Secretaria de Educação, no caso aqui da Bahia, as DIREC's, as próprias escolas representados pelos professores (na maioria das vezes somente da área de Educação Física) e os alunos (na maioria das vezes, somente quem foi selecionado para jogar determinadas modalidades esportivas). Revisando a história da área, o auge da instituição desses jogos no Brasil, é oriundo no Regime Militar de Governo. De toda forma, hoje ainda existe, particularmente não sou contar sua permanência, mas com profundos desacordos com a organização e desuso: 1. Objetivamente os alunos são transvestidos de atletas e os professores, por sua vez, de treinadores; 2. O objetivo é saber quem vence, ou melhor, a escola que vence e, quanto as demais escolas... bem isso não importa muito; 3. Nesses jogos, as modalidades elencadas a integrar o *roll* de esportes são equivalentes, aos esportes que são trabalhados pedagogicamente, nas aulas de Educação Física nas escolas, ou seria o contrário, só é trabalhado nas aulas de Educação Física nas escolas os esportes que compõem o *roll* de modalidades que estarão nesses jogos? Será por isso que as lutas, a dança, o próprio atletismo ficam de fora das aulas? 4. Quanto a dança quando integra as aulas de Educação Física, na maioria são trabalhadas de forma coreográfica (sinalizado nos trabalhos **DIS 57 UESC/2009 E DIS 25 UNEB – CAMPUS XII/2008**)? Levanto essa reflexão, pois na maioria das aberturas dos jogos escolares, acontecem apresentações de dança, de algumas das escolas participantes. 5. Por que temos escolas que se aproveitam dos resultados de seus alunos/atletas e de seus professores/treinadores nos jogos para marketing se estamos tratando de escolas e não de clubes? Será que essas mesmas escolas também fazem o mesmo investimento em marketing quanto a formação que sua

escola impulsiona na vida desses alunos? 6. **DIS 60 UESC/2009**, diz que importante a *“oferta da bolsa-atleta pela escola 2, atribuindo um caráter de investimento que pode corresponder ao vislumbre do esporte como uma eficaz ferramenta de marketing”* mas é política interna da escola investir em todos demais talentosos da escola: os que se destacam pela responsabilidade com o estudo; em desenvolver ações solidárias para com a comunidade; participam em eventos estudantis de outra ordem que não somente de esportes; aos que contribuem para um ambiente saudável, divertido e coletivo de estudo/trabalho; os que colaboram voluntariamente colaborando com o aprendizado/estudo de demais colegas com dificuldade.

Num mundo de incentiva a individualidade, a escola deve incentivar a coletividade. Gramsci criticava, por exemplo, as escolas que formavam especialista/grupos de intelectuais especializados em determinados ramos. “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (2011, p. 33). Essa prática permanece nos dias atuais, e, além disso, nos deparamos com demais subdivisões das já existentes, profissional e a clássica, que seria, direcionar e incentivar os alunos de acordo com suas aptidões/potencial, os que tendenciam ao esporte, a arte, a poesia, a redação, etc.

De toda forma, são os professores de Educação Física a chave para modificar a realidade dos fatos. Se os envolvidos na área, não percebem o estado crítico desses fatos, a cultura do esporte nas aulas da área e o esporte na escola, permanecerá reinante por muitas décadas. Não é tarefa fácil, pois é necessária uma mudança de nossa concepção cultural quando ao esporte. Com isso, não defendo aqui, a extinção do esporte, pelo contrário, é dar o devido tamanho e legitimidade desse como manifestação corpórea cultural da humanidade, assim como as demais, construídas, incorporadas, constituídas no seio social.

Quando defendo a necessidade de uma concepção cultural em convergência com os aspectos históricos, sociais e culturais da humanidade, regionalidade, das especificidades, aqui a referendar o, é para que não ocorra resultados como encontramos pelo **DIS 50 UNEB/2009**, que analisou o entendimento sobre esporte com professores com formação em Educação Física e professores com formação em outras áreas, mas que lecionam com a Educação Física. As respostas, infelizmente, não os diferenciam significativamente,

Após classificado o esporte dentro de uma visão ampla e uma visão restrita, observou-se que dos pesquisados uma pequena parte dos professores demonstram possuir uma visão ampla do esporte, sendo estes licenciados em educação física, o restante possui uma visão restrita do esporte, tanto licenciados quanto não licenciados em educação física, o que leva a refletir que não basta ser licenciado em educação física para possuir um conceito amplo de esporte (p. 56).

No Projeto do Curso de Educação Física da UNEB – Campus XII, tem uma disciplina no 7º Bloco no Eixo Temático Articulador Atuação Profissional e Conhecimento Científico, denominado “Trabalho, Cultura, Tecnologia e Educação Física”, onde a ementa está demasiadamente voltada a tematização da cultura a luz desenvolvimento histórico da tecnologia, fator limitador, no meu entendimento, quanto a uma visão ampla em relação a cultura na perspectiva das manifestações corpóreas da humanidade, e/ou o papel social nas transformações e produções de cultura corporal. Daí o esporte teria como ser explorado na perspectiva de ferramenta social e educacional do poder hegemônico e como um das possibilidades de vivência/compreensão de seus significados e marcas no espaço social inserida. O dito acima se reforça nas monografias de **DIS 73 UESC/2009**, **DIS 15 UESB/2008** e **DIS 14 UESB/2008** que buscam saber os motivadores da não exploração pedagógico dos esportes basquetebol e atletismo nas aulas de Educação Física. Estamos a tratar então além o esporte como conhecimento hegemônico nas aulas da área, a hegemonia de alguns esportes em detrimento de outros, o que torna ainda mais legítimo as ocorrências nos jogos estudantis, também já analisado, que é a representação de apenas algumas modalidades esportivas, e geralmente, as que são trabalhadas nas aulas de Educação Física.

A característica principal desses trabalhos está em encontrar justificativas de outros esportes não serem ou pouco serem trabalhados nas aulas enquanto outras monografias como já citadas, buscam justificativas para a não ampliação dos conhecimentos, para além do esporte, integrarem o cabedal corpóreo dos alunos da educação básica nas aulas de Educação Física. Até os trabalhos que buscavam compreender as metodologias de ensino desenvolvidas para tratar do esporte como manifestações culturais, se aproximam das marcas de sentido até aqui explicitadas, com destaque a trechos de duas monografias:

No que tange o trato do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física, perceberemos, em cinco das seis entrevistas, que existe sim uma hegemonia deste, mas que não se

restringe aos aspectos técnico-táticos. E que quando se trata de metodologias/concepções de ensino os docentes ou não tem um preciso conhecimento ou apresentam pouca bagagem teórica que justifique sua utilização (DIS 75 UEFS/2009, p. 34).

[...] fica evidenciado que sobre o contexto analisado da metodologia do esporte aplicado na escola, ainda há muito que refletir quanto há prática pedagógica dos professores, se atentando às várias possibilidades de trabalhar este conteúdo no âmbito, não se limitando apenas à prática, mas como essa prática pode proporcionar crescimento crítico e social nos praticantes dentro da sociedade. (DIS 24 UNEB – CAMPUS XII/2008, p. 42)

Até o momento, tantas as monografias analisadas sob a organização de temáticas estudadas envolvendo a dança, a luta, o esporte e aproximando das que discutem as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física, trazem um ponto comum, o esporte como uma das manifestações corporais humanas (visão macro) e nele, a hegemonia de algumas modalidades esportivas. Mas afinal, sob qual conceito os autores dessas monografias, alicerçam suas discussões?

Apesar, de na maioria absoluta das monografias, já até aqui analisadas, se utilizarem também dos conhecimentos oriundos do livro “Metodologia do ensino de Educação Física” mais conhecido como “Coletivo de Autores” em suas revisões de literatura, avalio que nas análises dos dados oriundos dos diversos campos de investigações (escolas de diferentes municípios, públicas ou particulares) pouco e na maioria das monografias sequer foi mencionada, a contribuição dessa literatura na análise desses. Mesmo que essa tese não tenha a pretensão de fazer um estudo também teórico metodológico das 54 monografias, fez-se necessário adentrar nesse campo, a fim de buscar indícios ou explicitações que sustentaram as discussões e análises quanto as concepções de cultura e corpo. Esse resultado já aqui explicitado vem reafirmar até o momento o dito por Daólio (2006, p. 92),

Acredito que o principal problema da educação física brasileira é a compreensão, por vezes ainda superficial, por vezes errônea, que o conceito de cultura adquire na área. Essa compreensão incompleta acarreta dificuldades para uma área que trabalha o tempo todo – seja em escolas, academias ou clubes, ou em qualquer lugar – com o ser humano sem conseguir desvinculá-lo de sua condição cultural.

Trazer a obra “Coletivo de Autores” não compreendendo sua matriz epistemológica é o mesmo que tentar discutir o esporte nas aulas de Educação Física descontextualizado da construção cultural. Daí a necessidade de

compreender a cultura do esporte e o esporte como cultura da humanidade, e de tudo que o envolve, os bens de produção e controle social.

A monocultura do esporte se apresenta na escola, e nela a monocultura do futebol e ainda dentro deste, a monocultura do trato apenas vivencial de alguns fundamentos. Não poderia deixar de assim ser, afinal, somos a representação cultural das relações oriundas do seio social em que vivemos e dele somos produto e meio. E é nesse cenário de formação, que trabalhamos e cotidianamente nos reformamos.

Gramsci (2011, p. 44) ao tratar do princípio educativo da escola, no início do século XX, que avalio, serem bem atuais, diz:

[...] na escola, o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior.

É nessa perspectiva que Gramsci defende o papel do intelectual orgânico. Mas precisamos primeiramente, romper com a superficialidade do trato dos fenômenos, romper antes de tudo, com a normalidade e naturalidade com que nos colocamos frente a frente com as contradições, as exclusões, os não ditos, que não nos incomodemos com os não feitos, não trabalhados, afinal tudo tem um sentido que está além do não saber e não querer. É o estado do assujeitamento dos fatos e razões postas, afinal, já incorporamos muitas das imposições como algo intransponível, insuperável, imexível.

Nessa perspectiva de reflexão trago a monografia **DIS 29 (UEFS/2008)**¹⁶ se apropriou de uma fundamentação que propiciou-lhe sustentabilidade no estabelecimento de uma crítica quanto a aculturalização que a escola no campo vem sofrendo diante de um currículo imposto principalmente pela mídia televisiva:

A mídia, e em especial, a televisiva, propaga uma visão de Educação Física voltada para a prática de esportes e a sua relação com a qualidade de vida de seus praticantes. Esta visão chega aos estudantes do Campo em grande proporção e isso reflete em seu entendimento no que concerne ao papel da Educação Física dentro da escola.

¹⁶ O trabalho monográfico de **DIS 29 (UEFS/2008)** não apresentava paginação, por esse motivo os trechos que estão compondo essa pesquisa, não indicarão a página de onde o trecho foi extraído.

Importante análise que trouxe esse trabalho monográfico, pois indica que um currículo não é construído única e exclusivamente pelos livros didáticos, pelas relações sociais estabelecidas, mas muito fortemente pela mídia televisiva. Não obstante o GTT “Comunicação e Mídia” é um dos que mais crescem com um número nos CONBRACE’s (CARVALHO & LINHARES, 2007). No ano de 1997 e em 1999, os CONBRACE’s foram realizados em Goiânia/GO e em Florianópolis/SC, respectivamente, com apresentação de 11 trabalhos, no CONBRACE de 2003 em Caxambu/MG foram 29, em 2007 no Recife/PE e no ano de 2009 em Salvador/BA foram 35 trabalhos e no CONBRACE de 2011 realizado em Porto Alegre/RS foram 37 trabalhos. O quantitativo de trabalhos nessa área de concentração de estudos, provoca a reflexão de que a Educação Física está ampliando o campo de reflexão, e essa ampliação na forma e nos campos de conhecimentos que necessita se apropriar, possibilita, por exemplo na discussão/reflexão do esporte em suas múltiplas possibilidades de manifestação, serem explorados com um olhar que ultrapassa a paixão por determinado esporte, ou mesmo uma análise mais aprofundada do esporte enquanto fenômeno e as implicações culturais no espaço formação, tanto a formação básica como a inicial (Educação Física), afinal, é reflexão da formação cultural básica e/ou inicial que pode ocorrer, potencialmente a transformação sociocultural. Monografias que aproximam-se da ementa do GTT “Comunicação e Mídia”, aparecem na UEFS nos anos de 2007 e 2008 e na UESC 2008 e 2009 (Apêndice A).

Essa culturalização midiática traz mais indicativos na monografia de **DIS 29 UEFS/2008**,

[...] identificamos na realidade estudada é uma visão de Educação Física que, ora se encontra legitimada na formação de atletas, ora está pautada no papel de promover a promoção da saúde dos estudantes através da atividade física, com uma estreita relação com as questões biológicas, ou seja, a atividade física é um elemento essencial para a prevenção e a cura das doenças.

É a visão que a Educação Física forma atleta, que nas aulas se promove saúde, que a participação nas atividades da aula, que envolvem movimentos, dentre os elementos da cultura corporal, constituem atividade física, e essa leitura, essa formação cultural precisa de ser, não confrontada, mas melhor discutida-refletida. Não podemos perspectivar algo se não confrontado agora. Como bem traz Homi Bhabha (2007, p. 27),

Estar no “além”, portanto, é habitar um espaço intermédio, como qualquer dicionário lhe dirá. Mas residir “no além” é ainda, como demonstrei, ser parte de um tempo revisionário, um retorno ao presente para redescrever nossa contemporaneidade cultural; reinscrever nossa comunidade humana histórica; tocar o futuro em seu lado de cá. Nesse sentido, então, o espaço intermédio “além” torna-se um espaço de intervenção no aqui e no agora.

González e Fensterseifer (2010) ao tratarem do momento em que a Educação Física vive o fazem tematizando *Entre o “não mais” e o “ainda não”*, no sentido que não queremos mais, mas ainda não somos e não fazemos, portanto, estamos passando pelo momento do “entre” o que Bhabha, ao tratar do lugar da cultura descreve como o tempo revisionário em busca de novos sentidos, significados. Defende ainda que a diversidade cultural é enorme, uma vez que é global. Transpondo essa ideia, para o espaço de formação do professor, defendo o “entre-lugar”, afirmando que só é possível refletir-fundamentar social e politicamente a educação física no espaço escolar, se esse tiver como ponto de partida o(s) problema(s) que se propõem estudar, afinal, o estudo deve nascer do espaço vago, o sem respostas, esse é o lugar e o tempo do intelectual comprometido.

A cultura também foi expressa quando emergiram no contexto da coleta de dados do(a) autor(a) **DIS 29 (UEFS/2008)** as questões de gênero. Nas quatro aulas ministradas objetivando a coleta de dados para o trabalho monográfico, a referida temática se fez presente, fortemente marcada a ponto de virem destacados pelo(a) autor(as), mas apenas de forma descritiva, sem uma análise do significado da cultura do gênero disseminada nas aulas de Educação Física:

Outro ponto que nos chamou atenção nesta Oficina foi a “disputa” que houve entre meninos e meninas pela escolha do conteúdo. Durante o processo de votação, percebemos a tentativa dos meninos em influenciar os votos das meninas. Esta posição por parte deles não se configura como uma forma de inserir as meninas no jogo. Pelo contrário, os seus interesses eram puramente individuais e excludentes em relação à presença das meninas no futebol. [...] Nesta primeira “disputa” verificamos a predominância dos meninos em relação às meninas. Contudo, elas reivindicavam por um espaço dentro de campo. A opinião dos meninos girava em torno da hegemonia masculina frente ao futebol. Eles falavam que as meninas não sabiam jogar. A maioria dos meninos se mostrou contra a presença das meninas ali no momento do “baba”, argumentando que elas não são profissionais da seleção brasileira para quererem jogar bola. A partir dessa fala, entendemos que o problema pode não ser o fato delas jogarem bola, mas sim por não saberem, já que eles reconhecem que as meninas da seleção brasileira sabem jogar.

Apesar de aparecer de forma tão expressiva, nessa monografia, essa questão não foi analisada, nem a luz da literatura e/ou experiência do(a) autor(a). Mas não

me causa estranheza essa ocultação, pois a experiência me permite afirmar que dificilmente, questões que envolvem gênero, são estudadas/problematizadas no período da formação nos Curso de Licenciatura em Educação Física. Essa afirmação se sustenta mais fortemente, na confirmação de não ter nenhuma das 54 monografias analisadas, e que tratam de temáticas envolvendo o esporte, o jogo, a dança, a luta e a práticas pedagógicas, ou seja, a significação de um verdadeiro estado de ebulição de relações sociais vivenciadas, compartilhadas, representadas, simplesmente, gênero sequer é considerado como uma possibilidade inibidora ou provocadora desse ou daquela ação, decisão, omissão, exclusão, inclusão, das ações temáticas abordadas.

Bhaba (2007, p. 64) afirma “A cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações.” Será, que efetivamente, as questões trazidas por **DIS 29 (UEFS/2008)**, em sua coleta de dados, é algo que projetasse estranheza, perdas, ou essas questões já foram incorporadas por nós professores como algo natural, cristalizado?

Dar sentido a formação e as questões que nela emergem, partem da idéia de que seres humanos somos, e desejamos estar formando, para que sociedade temos, e almejamos. Precisamos então discutir também, as questões que envolvem gênero nas aulas e nos espaços sociais, ou seja, culturais. Com essa postura que é política, social e cultural, perspectivamos uma concepção de corpo que o dimensiona a um corpo sujeito de sua história.

Reforço, que o exercício do enfrentamento as problemáticas que surgem, se constrói e se repercute em cada aula, em cada jogo, em cada tempo de intervalo entre as aulas, nos tempos de recreios, nas relações também de professores e alunos. Nesse cenário, as concepções de corpo vão se formando e se cristalizando, em menos estereótipos, e mais consciência do sentido de ser estar em consonância com os diferentes sexos, as diferentes sexualidades e as possibilidades de nossas orientações sexuais. Com essa consciência, podemos melhor compreender as questões de gênero, construídas culturalmente em nossas relações sociais e os impactos políticos e econômicos do entendimento ou não dessas questões.

Fundamental é compreender o nosso corpo em sua constituição biológica, mas também compreendermos o humano que o nosso corpo foi-se constituindo em seu percurso de vida. É o partilhamento das histórias humanas, que nos

constituímos socioculturalmente. Daí a necessidade de tratarmos pedagógica no espaço social das relações de aula, também as questões de gênero, que, aliás, emergem cotidianamente, nas aulas de Educação Física.

Na perspectiva do trato do corpo, **DIS 48 UNEB – CAMPUS XII/2009** em seu estudo cujo objetivo era de analisar se nas aulas de Educação Física existia uma práxis comprometida com a formação integral dos alunos, disse,

Ao se admitir o corpo como totalidade do ser, estamos também admitindo valores contrários às teorias sociais moralistas, visto que o corpo ocupa socialmente uma condição de máquina, onde é proibido de sensibilidade ou prazer, pois está habituado a repetições das atitudes repressoras. O corpo eliminado pela razão se conforma com a falta de espaço e de condições para expressão livre. As práticas escolares trazem a marca da cultura e do sistema dominante, que nelas imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista (p. 22).

E concluiu,

Professores são agentes que deve formalizar uma luta política participativa no processo de legitimação da educação física escolar, pois sua dimensão social requer dos futuros professores um entendimento menos utópico e mais concreto do ponto de partida de sua possibilidades, mesmo quando a realidade pura não se apresente suficientemente favorável aos aspectos de mudança. No contexto da educação devemos estar munidos de interesses e objetivos concretos, que interprete a realidade buscando transformá-la naquela que seja desejável e digna para todos (p. 41).

Próxima dessa concepção de cultura e corpo a ser trabalhado pelos professores de Educação Física, caminhou a monografia do **DIS 49 UNEB – CAMPUS XII/2009** que estudou artigos da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) referente a temática Educação Física na educação infantil dos anos de 2002 a 2005.

O estudo apontou subsídios no sentido de refletir sobre a idéia de infância no contexto social, histórico, relacionando estas formas de abordagem com a cultura corporal.

Assim as contribuições se referem às diversas esferas. Na área pedagógica, por exemplo, podemos discutir sobre a ação de professores no trato com as crianças de 0 a 6 anos e sua inserção no ambiente escolar que lhes proporcione o desenvolvimento da expressão corporal como linguagem e da consciência sócio-histórica através do corpo. A categoria das Concepções de Infância aponta para subsídios no sentido de refletir sobre a idéia de infância no contexto social, histórico, relacionando estas formas de abordagem com a cultura corporal (p. 44).

Em linha oposta caminhou 02 anos antes e em outra Universidade, o trabalho do **DIS 23 UEFS/2007** que também tratou da Educação Física na educação infantil,

mas privilegiou no debate e análise da literatura a qual se sustentou na área biológica, definindo o professor da área sob a nomenclatura de “educador físico”. Ou seja, outra concepção de cultura e conseqüentemente de corpo, pois toda fundamentação foi pautada na perspectiva das aulas contribuírem para o desenvolvimento psicomotor das crianças. Vale ressaltar que nos currículos aqui analisados a luz de seus respectivos Projetos Político Pedagógicos (PPP), faz-se presente uma disciplina que trata de forma específico do crescimento e desenvolvimento humano, na perspectiva motora e psicológica. Mesmo as ementas do curso da UEFS e da UESC também abordar quanto a, aprendizagem de habilidades motora em seus princípios filosóficos e bases teóricas, e os fatores que influenciam o crescimento e desenvolvimento humano, respectivamente, existe uma predominância do caráter biológico e psicológico também nesses cursos, assim como os da UESB e UNEB – Campus XII.

No quadro abaixo, fica mais perceptível a análise feita acima.

Quadro 5 - Disciplinas e ementas/Universidade

Universidades	DISCIPLINA	EMENTA
UEFS	Desenvolvimento e aprendizagem motora	O desenvolvimento motor nas diferentes fases de maturação do indivíduo: mecanismo e variáveis que influenciam. Aprendizagem de habilidades motora: princípios filosóficos e bases teóricas. Desenvolvimento e aprendizagem motora na Educação Física e Esportes (p. 30)
UESC	Crescimento e Desenvolvimento Humano	Crescimento e Desenvolvimento Humano: conceitos, diferenças. Fases do crescimento e desenvolvimento humano. Fatores que influenciam o crescimento e desenvolvimento Humano. Desenvolvimento físico, motor, emocional. Reconhecer e ampliar os conceitos de crescimento e desenvolvimento. Avaliar a maturação do ser humano, a relação do exercício com o crescimento e o desenvolvimento humano (p. 90)
UESB	Psicomotricidade	Estudos dos aspectos psicomotores que compõem o repertório motor da criança e do adolescente entendendo como elementos fundamentais para o seu desenvolvimento (p. 12)
UNEB – CAMPUS XII	Fundamentos Psicológicos da Educação Física	Analisa as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem e sua relação com o ensino da Educação Física. O processo de desenvolvimento humano. O ser humano em suas dimensões biológicas cognitivas, emocionais e sociais nas principais correntes psicológicas (p. 26).

Aproximo a reflexão desenvolvida por Vago (2009, p. 33) quanto ao reconhecimento nos corpos da cultura diz:

Compreender a realidade biológica do corpo é imprescindível, no limite e na potência que expressa. No entanto, considerar o corpo reduzido à sua biologia empobrece o olhar que lançamos às crianças, aos adolescentes, aos jovens que participam das aulas de Educação Física. Por ser corpo *humano*, é também uma realidade cultural. O humano inventa-se ao inventar cultura(s): seu corpo é condição primeira para essa invenção. Os corpos *humanos* guardam e expressam histórias de cada um, histórias partilhadas, histórias de humanidade, histórias da humanidade. O corpo não é, assim, algo que possuímos “naturalmente”. Nem é somente uma construção pessoal, mas também sociocultural: ele é suporte e expressão máxima de uma dada cultura (e são infinitas as expressões culturais de povos distintos marcadas nos corpos).

A prática pedagógica nas aulas de Educação física também foi foco de análise na escola do campo, e a crítica realizada na monografia de **DIS 54 – UNEB/2009** foi quanto a própria formação dos professores da área. Salieta o

discente que os cursos de formação não aproximam os professores/alunos para a especificidade da escola no campo, diz ainda que,

[...] a educação que recebem é meramente voltada para a população urbana. Mas isso há uma intencionalidade, a sociedade onde estamos inseridos, capitalista, é uma das grandes “aproveitadoras” da educação. Ela não pretende formar professores com conhecimentos contrários aos seus pensamentos, portanto ela vai interferir na educação desses professores para que estes transmitam os valores dessa sociedade para os alunos, tanto campesino quanto urbanos.

Essa formação de repercute no resultado do trabalho pedagógico, e na visão da comunidade/ escola em relação a área, pois com professores despreparados para atuar na especificidade desse local, passam uma imagem da área assim dita pelo **DIS 79 (UEFS/2009)**

[...] algumas professoras da escola demonstraram ter uma visão restrita da Educação Física, a qual julgavam ser apenas um “momento de lazer” para os alunos. [...] O fator que mais incomodou, foi a utilização das aulas de Educação Física para ensaiar apresentações que seriam feitas em Eventos da escola. Isso acontecia de maneira “natural”, como se a disciplina não possuísse conteúdo, nem objetivos para as aulas. (p. 7).

DIS 79 (UEFS/2009) registrou em sua coleta de dados que:

A maioria dos professores (doze) atribui à Educação Física a função de promover melhorias na saúde dos alunos. Essa visão é o reflexo da maneira como ela foi introduzida na escola, onde deveria promover a saúde física e mental, a educação moral e a regeneração das raças (p. 29).

Quando questionou a “As funções atribuídas para a Educação Física se constituem da seguinte maneira” – a maioria atribui primeiro a saúde (quase 70%) depois a recreação (mais de 20%) e por último uma disciplina (mais de 10%) (p. 32).

Os resultados encontrados pelo discente da UEFS, só legitima a influência histórica da Educação Física, repercutida no imaginário social e em nossas ações. As referências que os participantes desse campo de investigação, provavelmente, não tiveram contato com uma Educação Física que caminhasse numa ação diferente das experiências advindas da área. Assim, sem outras referências, é improvável um pensamento que diferencie dos explicitados por eles.

De toda forma, é imprescindível, os Cursos, de todas instituições, reavaliar se existe lacuna na formação quanto ao trato das especificidades dos diferentes espaços de atuação profissional e a incluir a escola no campo, assim como, reavaliar se há necessidade dos docentes se apropriarem desses

conhecimentos/dessas particularidades, nesse espaço de trabalho na educação formal. Afinal, o conhecimento/a cultura não é estática, e são nessas relações culturais que os humanos se humanizam (CHAUÍ, 1999).

Também com a preocupação das diferentes culturas na atualidade, **DIS 17 (UEFS/ 2007)** em sua monografia defende que a utilização do bloco de conteúdos atividades rítmicas e expressivas nas aulas de Educação Física, afirmando que quanto maior for as experiências/vivências dos alunos, mais possibilidade terão da nossa cultura e da cultura de outros povos criando.

Num espaço também riquíssimo de explorar e ampliar as diferentes culturas corporais passo analisar as monografias que exploram o processo de pedagogização do jogo nas aulas de Educação Física. Perfazendo um total de 03 das 54 monografias de **DIS 8 UEFS/2007**, **DIS 17 UESB/2008** e **DIS 01 UNEB – CAMPUS XII/2007**, exploram as características do espírito cooperativo, solidário que o envolve essa temática. Afirmam que nas manifestações corpóreas onde os jogos é a temática explorada, habita a maior possibilita de um resgate cultural. Mas não se aprofundam nos conhecimentos da cultura e nem das relações corpóreas quanto a temática.

O jogo e suas possibilidades de exploração pedagógica nas aulas de Educação Física, precisam estar inseridas num contexto de significados que permita com que a cultura possa ser explorada materializada nas práticas corporais, envoltas a identidade, ideologia, poder, as relações sociais, inclusive em seus conflitos. Ou seja, os elementos políticos, constitutivo das relações, no período do jogo, podem e devem colaborar na reformulação dos significados e ideias, como algumas já aqui discutidas, como por exemplo, as questões de gênero e a que será agora tratada, a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física.

Inicialmente, ao falar de inclusão remete ao termo exclusão, no caso de pessoas com deficiência na escola, é tratar da negação a formação no ensino básica, só reconhecida na instancia das Políticas Públicas de Educação, com a promulgação da LDB n.º 9394/96, onde faz referência no Artigo 4º que determina o "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino", e, no Artigo 58º que se trata desse atendimento como uma educação.

Passa também a integrar os currículos dos Cursos de Educação Física, assim como nos 04 cursos em questão nessa pesquisa. Mas avalio que ainda, o trato a

Educação Física adaptada é objeto de estudo e tratamento teórico metodológico restrito aos profissionais da área que estudam e lecionam sobre essa temática. Essa cultura comportamental e formativa, incide sobre os discentes, que meio que projetam se vão querer ou não trabalhar com crianças, jovens, adultos ou idosos que apresentem algum deficiência. Aliás, fica no inconsciente social que deficiência não rima com eficiência, daí a dificuldade da cultura do respeito, e não da tolerância, para com as pessoas com deficiência.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), publicou em 15 de Novembro de 2001, as Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência. Daí a instituição da Classificação Internacional do funcionamento, da deficiência e da saúde (CIF) como uma nova norma internacional para descrever e avaliar a saúde e a deficiência em 191 países.

No referido documento trás preocupação quanto ao processo educacional e faz a seguinte referência: “Como instrumento educativo - para estruturar o "currículo" e de forma a aumentar a consciencialização da sociedade e desenvolver actividades sociais.” Ou seja, é pela cultura que se altera a própria cultura.

Recorro também a Organização Mundial de Saúde, para definir o termo deficiência: “é o substantivo atribuído a toda a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Refere-se, portanto, à biologia do ser humano”.

Mesmo sendo biológico, lembrando Vago (2009) já referendado nesse trabalho, reduzir a compreensão dos efeitos da deficiência numa perspectiva, somente biológica, é desconsiderar o humano de ser. Ou seja, se é corpo, é biológico, é humano, portanto, é também cultural. Assim cabe a preocupação OMS em qualificar o processo de constituição curricular nos espaços de educação formal, objetivando, a partir da cultura educacional, uma qualificação da cultura social, no que diz respeito a forma consciente de lidar com pessoas com deficiência.

Analisar 11 monografias que trataram da temática inclusão, poderia ser algo que me remetesse a acreditar no aumento quantiquantitativo, dessa discussão nos Cursos de Educação Física na representação de 04 das 06 Universidades Públicas da Bahia que no período de 2007 a 2009, já haviam contemplado curricularmente, apresentações dos TCC's. No entanto, no filtro dos dados, fica a explicitação de uma instituição, alavancando o percentual com 09 produções monográficas apresentadas, sendo 03 no ano de 2007 e 06 no ano de 2009. Mergulhando ainda

nessas 09 monografias, chego a um espectro de apenas 01 docente/orientador de todos esses trabalhos. Esses resultados, ratificam a preocupação acima destacada quanto essa discussão estar se apresentando como uma fragmentação do espaço de formação, assim cada um trata do que compete a sua área de especialização. É imaginar que se um docente leciona somente a disciplina de Educação Física Adaptada, por exemplo, ele num universo de mais de, em médio, 50 disciplinas, será apenas um nesse total. Significa apenas um momento, um semestre, 60 ou 75 horas de uma formação, que poderá ser única, na vida dos discentes.

Projetar a atuação desses discentes, na educação básica, professores com alunos com alguma deficiência, numa escola, onde o trato com essa especificidade, também não colabora, é perspectivar uma exclusão oculta no espaço/tempo de aula.

Das 11 monografias que tratam de inclusão, 03 de dedicam ao estudo da inclusão de alunos com algum tipo de deficiência.

É tarefa da EF escolar, garantir a participação dos alunos com deficiência nas aulas, criando e possibilitando a estes alunos a participação integral nas aulas, é papel dos professores de EF, adotar estratégias de ensino, adaptando as atividades sempre que necessário, planejando as aulas, criando um ambiente prazeroso e seguro (DIS 51 UESC/2009, p. 12).

[...] os professores ainda não possuem conhecimentos suficientes a respeito da inclusão e das deficiências, embora estejam abertos a esse processo. Segundo eles é necessária capacitação profissional e mudanças na estrutura escolar (DIS 75 UESC/2009, p. 8).

Para que ocorra um desenvolvimento na questão da inclusão escolar é necessário a promoção de cursos de capacitação que envolva todos os professores, aperfeiçoando suas formações para que estratégias de ensino sejam utilizadas durante o processo de inclusão de alunos com deficiência. Parcerias com universidades e empresas de consultoria na área de educação podem ser alternativas interessantes para a efetivação do processo de inclusivo na escola.

Outro aspecto que deve ser revisto é a gestão administrativa da escola, na qual os diretores devem dar uma atenção especial para as particularidades que permeiam a matrícula de uma pessoa com deficiência. Informações adicionais acerca do tipo da deficiência, recomendações e uma reflexão sobre o planejamento da escola para receber alunos com deficiência devem ser revistos (DIS 1 UESC/2007, p. 64-65).

Já dois trabalhos foram específicos quando ao estudo da inclusão de pessoas surdas nas aulas de Educação Física. Fizeram também destaque quanto a limitação formativa para trabalhar com essa especificidade de deficiência:

Foi percebido também que a instituição se preocupa com a qualificação dos seus profissionais, porém não é uma qualificação específica; que a gestão do espaço público é irregular impossibilitando a potencialização das possibilidades dos alunos com deficiência com uma conseqüente inclusão no contexto social, e também a

disponibilidade de matérias é insuficiente, traduzindo com isso uma realidade que frequentemente é observado em escolas públicas do nosso município, contudo essa realidade deveria servir de motivador aos docentes da disciplina (DIS 95 UEFS/2009, p. 32).

Outro fator fundamental para que haja a inclusão e vem sendo falho, são as ditas salas de inclusão, onde os alunos estão lá, mas não há uma interação verdadeira entre os alunos ouvintes e não ouvintes, no entanto, um projeto para o ano seguinte faz surgir uma luz no fim do túnel, pretende-se incluir a LIBRAS como disciplina obrigatória no currículo da escola, se esse projeto realmente acontecer, será um passo enorme em direção a verdadeira inclusão (DIS 53 UNEB – CAMPUS XII/2009, p. 65).

É necessário analisar com sensibilidade, a luz do papel social da escola, as questões trazidas nessas monografias, e apropriadamente, as faço, nos destaques monográficos que se debruçaram estudar a inclusão de pessoas com deficiência auditiva. No século XX, foi sinalizado por Gramsci uma mudança, que chamou de progressiva e degenerativa na cultura de formação escolar:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxo reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2011, p. 49).

Quando chamo atenção quanto ao papel social da escola, pois a quais interesses essa ou aquela escola atende? Qual a consciência dessa função social das escolas por nós, que podemos assumir os papéis de protagonistas dessa mudança cultural?

Precisamos discutir e incidir mais na base dessas distorções. Falta de formação para trabalhar com as especificidades indica uma formação que trabalha para a homogeneização da formação, próximo do que a Educação Física contribuiu, no final do século XIX e boa parte do século XX, onde se trabalhou em prol da eugenia da raça.

Lidar com a inclusão e as diferenças, foi por muito tempo, eliminação social sumária, não a toa, familiares de pessoas com deficiência, esconderem seus “entes” para não marcar negativamente o sobrenome da família.

As marcas delineadas nos corpos, de muitas das pessoas com deficiência, também incide sob o imaginário social, muito marcado na égide da beleza. Quem dirá em nossa cultura, lidar com pessoas de baixa estatura? Geralmente a altura é

relacionada com boa nutrição, bem estar e status social, o contrário, tornam uma característica degradante. Saltando os olhos de **DIS 3 (UESC/2007)**, que observou no município de Ilhéus-BA uma alta incidência de pessoas com nanismo, buscou em seu TCC desenvolver esse estudo.

Refletindo acerca do contexto da inclusão escolar, notamos que os alunos com nanismo não estão participando das aulas de EF, mesmo estando inseridos na escola. Logo, pensamos que a adaptação das aulas não está sendo feita de forma adequada para atender às pessoas com deficiência (p. 55).

Discutimos sempre a inclusão porque forçamos as pessoas a se adaptar ao contexto pré-estabelecido, nunca o contrário. Sempre adaptamos um universo menor de alunos ao universo maior e dificilmente aproximamos os conhecimentos a aula a esses universos diferentes. Temos o voleibol adaptado, o futebol salão adaptado, o basquetebol de cadeirantes, ou seja, o cenário do jogo permanece e evidenciamos, com isso, as diferenças. Como pensar a aula de Educação Física com crianças com especificidades diferenciadas?

Os problemas estão sendo tratados/analizados a ótica da adaptação e não sendo enfrentados na base que é a concepção de cultura vigente. Ainda estamos enfrentado o problema somente na ótica da maioria não sofrer do nanismo e não na ótica de não somos iguais, assim é o olhar a partir da cultura e não da saúde, do padrão.

Foi estabelecido ao longo da construção da humanidade que teríamos que ler a partir das aproximações dos iguais, daí teríamos um maior controle sobre a leitura e posteriormente, poderíamos ter um controle maior sobre as: ações, estudos, organizações, produções, etc. Num sistema onde o que impera é a produtividade a escola, não ficou de fora, pelo contrário, é onde se massifica essas idéias e ideais de sociedade. Daí, adaptamos para dizer que estamos exercitando a inclusão, sem percebermos, expomos cada vez mais as diferenças como sendo algo, errado, como sendo as diferenças algo negativo.

Assim, um Curso que se pauta na performance e aptidão física, presentes no imaginário social, não a de se estranhar os alunos com nanismo, não participarem ativamente da aula, e o fato ser visto com naturalidade pelo demais colegas e professores.

Silva (2002, p. 131), ao tratar das aulas de Educação Física no início do século XX, enfatiza:

A prática pedagógica hegemônica da Educação Física escolar teve como objeto de estudo (ainda hoje, tem-se presente esta perspectiva de forma hegemônica), o desenvolvimento da aptidão física do homem, considerando como função educativa sua adaptação à sociedade através da alienação do homem de sua condição de sujeito histórico, pautando-se na filosofia liberal e transmitindo valores próprios da sociedade capitalista. Esta consideração não se restringe ao campo da Educação Física, mas habita todo o universo cultural, em um tempo em que a experiência humana é puro corpo ou pura técnica, ambos desencarnados da humanidade.

A um movimento que alimenta os estudos sobre adaptação/aulas adaptadas, sobre a necessidade de inclusão, quando na verdade é um movimento que avalio como ingênuo e/ou intencional, pois só alimenta a exclusão, ou seja, é uma fonte e espaço que não cessa, pois não se confronta-o a partir da cultura da sociedade, do conhecimento sobre diferenças.

A concepção de cultura é que deve ser lente usada para as leituras de mundo e sociedade que continuamos a formar. Mesmo que as demandas sejam cada vez mais representativas em meio a tantas diversidades, ainda temos uma formação que avança a passos tímidos, mas entendo ser esses, ainda assim, muito significativos. Como ressalta **DIS 3 (UESC/2007)**,

[...] o que esses professores precisam entender é que, por mais que existam cursos de capacitação, isso não garante a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, porque a inclusão é vencimento de barreiras atitudinais, mudanças de valores, etc, e isso é muito mais complicador do que a preparação do professor. Quando se fala que eles não estão preparados pensa-se que vai se criar uma nova EF, eles têm que entender que os conteúdos são os mesmos, que as estratégias de ensino que precisam ser modificadas, e não necessariamente um curso de capacitação vai resolver tudo isso. A observação desses professores, experimentar as atividades, ouvir seus alunos, trabalhar em cooperação, eles vão conseguindo trabalhar as adaptações (p. 42).

Nessa perspectiva sinalizada acima, chamo atenção aos trabalhos monográficos realizados com destaque ao ensino colaborativo e o programa tutorial realizados por: **DIS 64 UESC/2009**, **DIS 66 UESC/2009**, **DIS 68 UESC/2009** e **DIS 61 UESC/2009**. Essas propostas são explicadas assim por **DIS 64 UESC/2009** que também ancora as demais monografias citadas e por **DIS 61 UESC/2009** quando a proposta do programa tutorial:

O Ensino Colaborativo é formado por um professor especialista (Educação Especial) que trabalha junto a um professor do ensino regular, e visa propiciar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas mais prósperas (p. 16).

Então, através do ensino colaborativo é possível que os professores solucionem, em parte, os problemas vivenciados no âmbito escolar dos alunos, como, o nível de participação destes nas aulas, porém é necessário que haja também a colaboração das escolas em proporcionar aos seus alunos um melhor espaço físico, maior fornecimento de materiais adequados, maior envolvimento de todo o grupo escolar, além de reduzir o número excessivo de alunos nas turmas ou terem professores suficientes (p. 17).

A tutoria é uma estratégia de ensino, designada para auxiliar os alunos com deficiência nas aulas junto com um colega tutor. Segundo Souza (2008, p. 52), “[...] a tutoria é um meio efetivo de prover qualidade na instrução por meio do tutor para seu colega com deficiência nas aulas de Educação Física Regular” (p. 18).

O ensino colaborativo, como o próprio nome já insinua, exige um espírito solidário de toda comunidade escolar, Secretarias de Educação, Secretarias de Saúde, uma Política Pública Educacional séria e humana. Uma rede que pensa em prol dos alunos e seu processo de formação, enquanto cidadão de direito e não somente de dever. Se o conjunto da obra, aqui entendida como sendo a educação, não tiver alicerçada num conjunto operante e não inoperante, vamos continuar a alimentar programas e propostas que visam remediar o que já está remediado.

Na mesma linha a análise do programa tutorial, que avalio como sendo pior, pois direcionado aos colegas de turmas, o acompanhamento/ajuda dos colegas com deficiência, no trabalho pedagógico da aula, que tem a orientação do professor para tal função. Pergunto: o aluno tutor, qual é seu objetivo na aula? Onde sua atenção na aula estará direcionada? Como avaliar essa tutoria na perspectiva de ampliação da cultura corporal dos alunos participantes?

Buscando não ser omissa na análise das concepções de cultura e corpo nessas monografias, faço alguns destaques que devem ser observados: 1. As monografias analisadas, se respaldam num campo de conhecimento da Educação Física (revisão de literatura), frágil no sentido de fundamentação, e com base do desenvolvimento para tratar dos elementos da cultura corporal ancorados nos PCN's de 1997 e todas 04 monografias com mesmo teor a “Educação Física e a Inclusão”; 2. No capítulo que trata da especificidade da área, é tratado da inclusão, mas nada é mencionado quanto ao objeto de estudo que o trabalho se respalda, possíveis abordagens a partir do ensino colaborativo e do programa tutorial, entre outros. a exceção fica com a monografia de **DIS 68 UESC/2009** que trata no capítulo em questão, da Educação Física e sai história pautada numa concepção de saúde, da concepção de corpo nesse percurso histórico da área.

A crítica feita as propostas desenvolvidas nessas monografias, é quando a uma proposta que desconsiderou o cabedal de conhecimentos já construído na área, inclusive na tentativa de superar uma concepção restrita a saúde, restrita a performance, a aptidão física. Daí a necessidade de garantir a superação dessa cultura a partir e não somente, de uma referência que imprima a identidade da área, Educação Física, nesse estágio de formação. Precisamos com isso, garantir sim a inclusão, mas pelas vias das abordagens da área e não pelas vias de propostas e programas sem uma identidade com o conhecimento a ser trabalhado nas aulas de Educação Física na escola, que de fato também garanta a vivência e a exploração das manifestações corpóreas, e não nos posicionemos na contra mão da história.

Vago (2009, p. 38) sugere uma ampliação do diálogo da Educação Física com as práticas culturais:

Um desafio que significa ampliar o diálogo da Educação Física com as práticas culturais que os sujeitos estão permanentemente produzindo: a cultura infantil, a cultura juvenil, a cultura adulta. E tanta coisa poderá ser então motivo para projetos de ensino em Educação Física. Há aqui todo um percurso interessante a ser trilhado, na investigação dos interesses, das necessidades, dos desejos, das idéias, do conhecimento e dos usos de estudantes em relação às práticas corporais dispostas na cultura.

Vem se buscando imprimir nas produções de conhecimento na Educação Física a partir da abordagem da cultura (não é uma exclusividade da área, pois muitas outras também se ampliando suas discussões a partir da abordagem cultural), do desenvolvimento sociocultural, com vistas a discutir as questões específicas com mais profundidade, aliás, muitas delas analisadas nessa pesquisa: a discussão da concepção de cultura e corpo numa abordagem predominante biológica (questões de gênero, aptidão física, esporte performance/rendimento, visão da Educação Física alicerçada na saúde, desenvolvimento psicomotor, psicomotricidade, etc.). Fato que nós seres humanos, alteramos componentes biológicos, no processo cultural de vida. Também no trato da temática inclusão nas aulas de Educação Física ou a Educação Física adaptada, se faz necessário, não perder, primeiramente, a identidade com área e a partir dessa, discutir a deficiência, buscando superar nessa discussão o viés biológico, já que não se explica o ser humano somente por esse caminho ou campo de conhecimento.

Superar é preciso a hegemonia das ciências naturais no trato das problemáticas advindas do processo de humanização, pois a própria ciência em

questão é resultado de relações políticas, econômicas, sociais em seus estudos e descobertas.

A área de Educação Física vem demonstrando nos últimos 25 anos, outras possibilidades de leitura quanto a suas identidades e o trato dos conhecimentos na e da área. Esse reflexo já foi identificado na primeira tabulação realizada nessa pesquisa e, posteriormente, no extrato das monografias que tiveram como campo de investigação a escola.

A diversidade de possibilidades do trato do conhecimentos/problemáticas, projetados a partir desse espaço de intervenção pedagógica, foi até aqui analisado por grupamento de temáticas, a citar, o esporte, a dança, a luta e o jogo, assim como, conhecimentos não específicos da área, mas que se integram nessa produção, por fazer parte do campo de conhecimento de outras ciências (sociais, humanas e biológicas) “[...] e que expressam as diferenças em seus múltiplos sentidos [...]” (GTT INCUSÃO E DIVERSIDADE/CBCE), a citar as monografias que trataram da inclusão de pessoas com deficiências nas aulas de Educação Física.

Outras 12 monografias, que compõem o campo de investigação, trataram de conhecimentos diversos, mas nem uma dessas se desenvolveu partir do conceito de cultura. Esses trabalhos abordaram: 1. o trato do tema lazer nas aulas da Educação Física (**DIS 1 UESB/2007**) – buscou uma discussão da temática para seu tratamento nas aulas de Educação Física objetivando “[...] adoção de uma prática mais saudável, baseada num estilo de vida com mais qualidade” – a concepção de cultura e corpo projetada nessa monografia reitera a sustentabilidade teórica, política e social da área no campo da saúde; 2. as políticas educacionais que orientam a Educação Física Infantil, área esta, que não se faz presente nesses espaços de formação (**DIS 16 UESB/2008**) e a representação dos professores que atuam na Educação Infantil da Educação Física nesse espaço (**DIS 33 UEFS/2008**) – esses dois estudos apresentaram respectivamente, a negação de uma formação cultural e social na formação básica inicial (educação infantil), o que impacta na não ampliação, compreensão e também a produção de cultura pelas crianças e, que na visão de demais profissionais envolvidos nesse estágio de formação básica, a visão restrita da área que envolve aspectos psicomotores; 3. levantamento dos elementos motivacionais que projetam os alunos nas aulas ou não (**DIS 31 UESC/2008**), compreensão e a visão dos alunos quanto ao impacto das aulas da área em sua formação (**DIS 3 UESB/2007** e **DIS 2 UNEB – CAMPUS XII/2007**) – o resultado

desses trabalhos são a representação de uma Educação Física que ainda prevalece e é reconhecida por intermédio do esporte e de uma visão de saúde e qualidade de vida, e que sob a justificativa de uma infra estrutura precária para realização das aulas, ausentam-se dessas. Mesmo com os resultados encontrados, esses trabalhos não avançam na crítica do papel da escola e de seus representantes (direção, professores, alunos, comunidade), para a garantia de condições do trabalho pedagógico, assim como também não avançam na crítica quanto a relação do trabalho pedagógico realizado e a formação dos alunos a respeito do papel da Educação Física em sua formação política, social, cultural, corpórea: “[...] pensar o humano como ser de cultura se torna essencial quando o que está em questão é a experiência que se pode organizar e viver na escola [...] (e nela a Educação Física) (VAGO, 2009, p. 30); 4. A importancia de professores com formação na área, atuarem nos espaços de formação básica (**DIS 6 UNEB – CAMPUS XII/2007**) – busca para essa discussão, subsídios nos professores de outras áreas e nos alunos, quanto a seus (re)conhecimentos da área para assim dizer e defender a importancia do professor com formação na Educação Física para assumir a referida disciplina. O problema é que as respostas advindas dos envolvidos nesse trabalho, foi a identificação da área com o esporte e a saúde/atividade física, justamente uma visão que se busca superar, mas o discente/autor, se apropriou dessas identificações e ancorou nessas as justificativas para a ocupação dos professores com formação na área para ocupar esses espaços; 5. memória abordagem dada na monografia de **DIS 3 UNEB – CAMPUS XII/2007** estudando sobre a contribuição de José Teixeira Freire no desenvolvimenro da Educação Física no município de Guanambi-BA, um trabalho inovador, e único, das 54 monografias; 6. A auto percepção e a satisfação ou não com a imagem corporal dos alunos (**DIS 43 UESC/2008**), e escola e a Educação Física no desenvolvimento das inteligências múltiplas (**DIS 4 UNEB – CAMPUS XII/2007**), as teorias do desenvolvimento humano na realidade do desenvolvimento motor em um determinado município no interior da Bahia (**DIS 26 UNEB – CAMPUS XII /2008**) – essas três monografias trabalham na especificidade das temáticas que se propõem ficando a Educação Física a margem das discussões. O corpo ficou reduzido a sua aparência (massa corporal, estatura, silhueta), a atividade cognitiva e ao desenvolvimento motor, representação das manifestações biológicas, psicológicas e motoras, mas com conceituações

reduzidas quanto ao padrão de beleza – corpo objeto (coisificado), que levam a dificuldade de reconhecimento do próprio corpo e este em sua totalidade.

Os limites epistemológicos no trato do conhecimento da Educação Física (caráter higiênico, eugênico, performance, rendimento, por exemplo), as fronteiras que a tradição da produção na área outorga, ainda reduz a compreensão do caráter humano de ser e estar (*homo faber* do *homo sapiens*). As produções do conhecimento aqui analisadas, evidenciam um complexo cenário sob o ponto de vista do trato da cultura e, daí as concepções de cultura, e sobre o corpo e, daí as concepções de corpo. Mas também, são reflexos intensos de uma produção do conhecimento viável, que pensa também a partir de sua territorialidade, amplia as fronteiras epistêmicas, dialoga com diferentes culturas (processo de evolução da cultura – conhecível – processo de significação) e com as diversidades culturais (a cultura como objeto do conhecimento empírico).

Ainda estamos diante de uma hegemonia cultural, corpórea, política da Educação Física, mas avançamos nessas distancias, pois se a natureza é o reino da repetição e a cultura da transformação (CHAUÍ, 1999), temos na ideologia dos intelectuais orgânicos, um projeto orgânico de mundo e de sujeito (GRAMSCI, 2011).

CONCLUSÃO

Há, aproximadamente, três décadas (desde os anos 80) os estudos/trabalhos desenvolvidos na área da Educação Física vêm expandindo e firmando um tipo de reflexão e ação que faz ultrapassadas as visões dicotômicas e fragmentadas que durante um longo período delinearam os rumos de sua história no Brasil. Focadas e justificadas na cientificidade, e ainda sem dispor de uma fundamentação teórica e metodológica que orientasse o trabalho pedagógico, essas visões, além de promoverem e firmarem a ideia do predomínio (quase exclusividade) do esporte nas práticas acadêmicas - e, conseqüentemente, nos estudos - também contribuía, em muito, para distanciar a produção acadêmica da ação pedagógica e do objeto de estudo da área, trazendo no seu lamentável rol de efeitos, dentre muitas outras coisas, a falta de uma orientação sólida para a estruturação e condução de aulas sob uma perspectiva crítica.

Entretanto, a despeito de todo e qualquer avanço alavancado e conquistado em decorrência dessa “emergente” quebra de paradigmas, considero que esse assunto ainda está longe de ser esgotado, pois trata-se aí de questões/demandas que jamais serão plenamente superadas, enquanto mantivermos nossas avaliações orientadas única e exclusivamente pela ótica das ciências humanas.

Compreendo que a análise da condição humana não se deva sustentar somente aí (ciências humanas), pois o ser humano percebe-se no ato humano de ser – é no movimento humano que ele constrói-se e reconstrói-se. O ser social é o espaço onde a cultura é manifestada (SILVA, 2009) e, se é no espaço “cultura” que vão se constituindo as paisagens culturais (HALL, 2006), é também nele que surgem (e modificam-se) as orientações que definem as questões de gênero, raça, sexualidade, etnia, classe, etc. Daí dizer-se que os conhecimentos produzidos não, necessariamente, cabem a qualquer realidade. No atual sujeito humano de ser, a identidade é móvel, porque é definida no espaço e no tempo sociocultural.

Têm raiz nas reflexões acima o desenvolvimento e as aproximações promovidas com vistas ao cumprimento dos objetivos delineados na pesquisa que resultou nesta tese: analisar as concepções de “cultura” e “corpo” expressas nas monografias de conclusão de curso (2007-2009) e nos projetos de curso de

Licenciatura em Educação Física das universidades públicas da Bahia; e analisar o objeto de estudo da área da Educação Física expresso nesses projetos.

Conforme se pode verificar, o formato de Trabalho de Conclusão de Curso “monografia” reflete os rumos seguidos por uma determinada área de conhecimento ao longo dos consecutivos semestres, evidenciando, por conseguinte, alguns dos conceitos, posturas e visões de sua época. Como tal, oferece ampla possibilidade de compreendermos o desenvolvimento do processo de formação acadêmica, proporcionando-nos estender desde a identificação do objeto da área em que está inserida, ou seus indícios, bem como as concepções em que se fundamenta, até suas projeções espaço/temporais.

Trazendo esse princípio para o campo da Educação Física e adequando-o aos parâmetros da minha pesquisa, digo que a tese aqui apresentada traduz os resultados de um estudo centralizado na análise de monografias produzidas em quatro universidades públicas da Bahia (UEFS, UESC, UESB e UNEB – CAMPUS XII), nos anos de 2007 a 2009, visando elucidar a compreensão acerca da inserção da área (Educação Física) no espaço escolar, e a apreensão das concepções de “cultura” e “corpo” que, implícita ou explicitamente registradas nos referidos trabalhos, orientam a análise no campo empírico – tomados os fatores “cultura” e “corpo” não apenas como categorias da pesquisa aqui embasada, mas ainda (e principalmente) noções delineadoras da dimensão de homem e sociedade que se intenta construir ou confirmar.

Embora tabuladas 256 monografias (1ª tabulação), a análise foi concentrada em 54 delas, mais precisamente aquelas que tiveram como campo de investigação a Educação Física no espaço “escola”, correspondendo a 21 % do total: um cenário, a meu ver, apesar de temeroso, representativo, já que mesmo em face da hegemonia dos estudos agrupados no GTT “Atividade Física e Saúde”, ilustra uma flagrante exploração da área de Educação Física em campos de conhecimento que até bem pouco tempo atrás nem integravam o debate na área, aqui representados nos GTT’s “Políticas Públicas” e “Mídia e Comunicação”. Vale destacar ainda a importante aproximação que então começa a se processar entre esses campos de conhecimento e a Educação Básica.

O cenário tende a permanecer satisfatório ainda numa avaliação por curso/universidade/ano, quando da observação do crescente número de monografias dedicadas a esclarecer melhor como os conhecimentos da Educação

Física vêm sendo explorados no espaço da educação básica. No entanto, é extremamente preocupante a fragilidade dessas monografias, quanto ao domínio do objeto de estudo da área, o que acaba por também fragilizar as análises dos fenômenos estudados no/do campo empírico. Advirto que em cerca de 59% dos trabalhos, especialmente os voltados à temática Inclusão, sequer foi mencionado o objeto de estudo (orientador). Aliás, a forma/organização/tratamento teórico e análise desenvolvidos nesses trabalhos, com relação às aulas de Educação Física escolar, indicaram um não interesse pela superação da exclusão por que passam pessoas com deficiência, pois trabalharam sob a ótica da adaptação das aulas, sem atacar o cerne da questão: a discussão sobre a cultura social/escolar, essa, sim, desde sempre excludente, preconceituosa e favorável aos princípios da eugenia com base em diferenças raciais. Assim, apesar de, no âmbito geral, trazerem perspectivas metodológicas inclusivas, sob o ponto de vista das concepções de “cultura” e “corpo” essas monografias pouco contribuem para uma projeção de ações e políticas de combate, seja às exclusões explícitas ou ocultas.

Penso que, em certa medida, os resultados até aqui apresentados são reflexos da ausência de definição quanto ao objeto de estudo orientador dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades públicas participantes da pesquisa. Conforme observado, apenas o Curso da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana) dispunha de uma definição para o seu objeto de estudo, esta pautada na cultura corporal de movimento, mas mesmo assim, ainda foi possível encontrar 1/3 de suas monografias, dentre as analisadas, sem qualquer respaldo de um objeto da área para sustentar/orientar a análise dos dados do campo empírico. Saliento que a não definição ou a flexibilidade quanto ao objeto da área que orienta a formação é mais uma ferramenta (discreta, mas muito eficiente) para o projeto de perpetuação da hegemonia social instaurada.

Aqui, hei de destacar uma incoerência: de um lado, projetos que se anunciam sustentados sobre uma matriz epistemológica de perspectiva crítica formativa; do outro, uma organização curricular estruturada em sua grande parte nas disciplinas da área de Saúde e no esporte - ainda que locado, este, em eixos pedagógicos. Estamos falando, portanto, de uma organização curricular que não está em consonância com o objeto orientador desse currículo, o que é tão grave quanto não se ter a definição do objeto. O reflexo dessas contradições é evidente nos trabalhos monográficos e vem manifestado sob a forma de inconsistência – ocorre uma

incompatibilidade na qual não se consegue tratar os dados extraídos do campo de investigação à luz do objeto de estudo.

Porém, analisando pela lente da cultura, os resultados quantitativos das monografias não são contraditórios, à medida que sugerem o currículo vivido e não o currículo formal, apontando, portanto, para um conservadorismo ideológico e de poder. Não quero com isso dizer que inexistiu um objeto da área definido no currículo vivido, mas que na ausência de um eixo orientador de curso, os conhecimentos desenvolvidos podem caminhar à deriva, sem rumo, sem meta.

O dito, também pode provocar um isolamento, o disciplinamento curricular (disciplinas curriculares), que na maior parte das vezes acaba por restringir e fragmentar os conhecimentos, sem promover uma articulação das discussões, inclusive sob a perspectiva da sociedade, da cultura e do corpo. A maioria das monografias analisadas reflete essa fragmentação, pois não demonstra dialogar com os conhecimentos advindos da área e/ou áreas afins nem promover diálogo entre estes e o campo empírico. Tampouco explora o campo empírico em sua dimensão mais ampla. Ressalto que o isolamento intelectual é um terreno fértil e propício para a proliferação de intelectuais, especialistas, cuja ação acaba por desarticular um projeto ideológico de Educação Física e contribuir para a não superação, na área, da concepção de uma cultura biológica e esportiva – esta, fundamentada na concepção de “corpo” como uma “entidade” fragmentada, produtiva, esteticamente definida, cujos padrões estéticos são pré-estabelecidos.

A julgar pelo papel político dessas monografias, deve-se lembrar, é substancial que estejam localizadas no espaço escolar, onde a ação pedagógica da Educação Física ganha forma mais expressiva, apesar da maioria das discussões não estar voltada para essa perspectiva. O espaço “escola” é onde mais claramente aparecem os contrastes do tipo de sociedade e cultura instituídos e representados tanto por alunos quanto por professores - os quadros de cultura. Daí a importância de compreender-se a inserção e implicação da Educação Física no processo aí desenvolvido. É nesse ambiente que está a fonte alimentadora e propulsora para uma formação comprometida com a ação política e pedagógica, comprometida com o ideal de professor transformador.

Isso faz urgente a discussão da/sobre a “cultura”, assim como do/sobre o “corpo” como sujeito histórico no espaço escolar, local eleito para uma política educacional de consenso (alienante, de formação servil, “(a)crítica”, pacificada,

controlada). É nesse mesmo espaço escolar que se pode desmascarar a ideologia dominante ou legitimá-la (GRAMSCI, 1991). Esse é o espaço potencial para uma transformação orientada à superação de uma Educação Física ainda alicerçada sobre princípios tecnicoinstrumentais.

Ressalto que o corpo é reflexo de um complexo processo de elaboração social e por assim ser, assume-se como uma questão política. Daí a necessidade urgente de dedicarmos mais atenção às concepções de “cultura” e “corpo” imersas na formação em Educação Física, esse espaço social que é potencialmente espaço também de intervenção social, cultural e política.

A construção de um processo contra-hegemônico faz condição *sine qua non* a definição de posições e o embate de ideias no campo acadêmico-profissional da Educação Física, assim como faz urgente o estabelecimento de estratégias de ação em relação à formação na área, pois é explícita a minimização do conceito de “cultura” e de “corpo” que determina o papel social da escola e da Educação Física. Estrutura-se aí a necessidade de um projeto de curso pensado a partir da produção cultural, pois vivemos num “entre lugares”, onde os limites epistemológicos podem ser vozes dissonantes ou dissidentes (BHABHA, 1998).

Quanto às concepções de “cultura” e “corpo” expressas nas monografias de Licenciatura, estas foram identificadas como de caráter tecnicoinstrumental e, em menor proporção, caráter didaticopedagógico. Há ainda um terceiro bloco, formado por monografias às quais atribuo um caráter de movimento humano. Ou seja, ainda se está privilegiando nas dimensões ampliadas o “biológico do corpo humano”; nas dimensões específicas, o “técnico e instrumental” e o “didático e pedagógico” propostos nas diretrizes 07/2004. Com isso, avalio que do ponto de vista das diretrizes as monografias refletem o estabelecido na Resolução, assim como seguem a indefinição quanto à concepção de “cultura” e de “corpo”, ou seja, permanece sólido o projeto de homem e sociedade alienado, diante da falta de um posicionamento a respeito no referido documento - o que já é indicativo da intenção em um projeto hegemônico invicto em sua dimensão biológica e esportiva de formação, ou seja, um projeto político delineado, não contraditório aos interesses que o servem e aos quais serve.

As monografias indicam que continuamos trabalhando na lógica da Educação Física como atividade, daí uma centralização em trabalhos que se debruçam sobre a análise dos conteúdos presentes nas aulas de Educação Física, as abordagens

pedagógicas desenvolvidas, sugerindo ser esse procedimento o caminho devido da formação. Ratifica essa informação, a análise das ementas das disciplinas curriculares dos 04 cursos, apontando para uma estruturação voltada à atividade e ao caráter técnico-instrumental na maior parte do currículo.

Tomando como base tanto os Projetos dos Cursos/Universidades quanto as monografias, ou seja, o “conjunto da obra”, avalio como insignificante a análise referenciada acerca das concepções de “cultura” e “corpo” nas temáticas abordadas, haja vista sua inexpressiva ocorrência. Assim, provoco dizer que os cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades públicas da Bahia pouco contribuem para impactar as discussões e fundamentações em torno dessas concepções -“cultura” e “corpo”- no cerne da formação na área. Por esse ângulo, devo concluir então que não houve avanço significativo na produção das monografias que conduza à superação do caráter biológico humano, técnico-instrumental e didaticopedagógico do corpo humano, estando inclusive, este último, ainda muito preso ao diagnóstico/análise de como são desenvolvidas as aulas de Educação Física e não em que se alicerçam.

Contudo, avalio a necessidade de ampliação das discussões/ações no cerne da formação, abrindo linhas de diálogos com demais colegas e instituições, quanto a: a) As concepções de “cultura” e “corpo” que alicerçam/devem alicerçar o curso de Educação Física; b) As concepções de “cultura” e “corpo” que orientam/devem orientar as disciplinas curriculares; c) O direcionamento a ser dado ao Projeto do Curso, objetivando formar intelectuais em Educação Física para atuarem na construção de um perfil de escola que reforce o projeto hegemônico ou que reforce a produção de um projeto contra-hegemônico de escola e de sociedade; d) A perspectiva objetivada na formação em Educação Física quanto à concepção de “corpo”.

Aproveito também para indicar a necessidade de melhor organização quando da guarda das monografias (banco de dados), visando facilidade de acesso a todos os interessados no conhecimento produzido na área, podendo e devendo servir esse conhecimento de subsídios para os docentes e discentes no espaço/tempo de formação. Acreditando na busca por uma forma ao mesmo eficiente, prática e organizada de minimizar a ocupação desses trabalhos produzidos em significativas quantidades a cada ano/semestre letivo, sugiro sua entrega também em versão “pdf”.

Finalizo, comprometendo-me a promover as discussões sobre as concepções de “cultura”, “corpo” e Educação Física escolar numa perspectiva dialógica nos espaços de formação que se constituem o fértil terreno pelo qual se enveredou esta tese, almejando retribuir com o compartilhamento desses resultados que ora apresento.

REFERÊNCIAS

BARATTA, Giorgio. Tags: política: A renovação aportada por Gramsci ao conceito de cultura atesta a vitalidade não adormecida de seu pensamento. **Revista Cultura para Todos**. Publicado em 28 mar. 2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/cultura-para-todos/>> Acesso em: 14 abr. de 2011.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991.

_____. **A janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tese defendida pelo referido autor. 1997. 278p.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila; Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. 394p.

BORGES, Regilson Maciel. Gramsci: os intelectuais e a produção da teoria. **Revista Digital Filosofia e Educação**. v. 2, n. 1, p. 361-363, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/945/916>> Acesso em: 19 mar. 2011.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1983.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992. 122 p.

_____. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Ijuí: Unijuí, 2005. 134 p.

_____. **Educação física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2007. 160 p.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**. v. 19, n. 48, Ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 06 ago. 2011.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 69, de 2 de dez. de 1969.

BRASIL. Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm> Acesso em: 25 nov. 2010.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 215, 11 mar. 1987. *Documenta (315)*, Brasília, mar. 1987.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 3. 6 Jun. 1987. *Diário Oficial (172)*, Brasília, set. 1987.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Presidencial nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 07 dez. 1999. Disponível em: 172 <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 19 out. 2010.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em: 19 out. 2010.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d3554_00.htm>. Acesso em: 19 out. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>> Acesso em: 19 out. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 19 out. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 07/2004. de 18 de Março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares para a Graduação em Educação Física Diário Oficial da União, Brasília, 5 mar. 2004. Disponível em: <<http://mec.gov.br>> Acesso em: 19 out. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer Nº: 058/2004. de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares para a Graduação em Educação Física Diário Oficial da União, Brasília, 1 mar. 2004. Disponível em: <<http://mec.gov.br>> Acesso em: 19 out. 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005. Regulamenta o Disposto Na Lei 11.096, de 13 de Janeiro de 2005. Dispõe sobre a destina-se à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais para o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm> Acesso em: 25 nov. 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <<http://www.ead.uems.br/file.php/1/Legislacao/decreto5800.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em: 25 nov. 2010.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **CADERNO DE FORMAÇÃO RBCE**. p. 10-21. v. 1, n. 2 (2009). Campinas: CBCE e Autores Associados, 2010.

CARVALHO, Yara M.; LINHALES, Meily Assbú (Org.). **Política científica e produção do conhecimento em educação física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **E educação física no Brasil: a história que não se conta**. 4 ed. Campinas, Papirus, 1994. 225 p.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 9. ed. São Paulo, Ática: 1999.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/gtt/corpo-e-cultura/>>. Acesso em 10 Ago. 2010.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Grupo de Trabalho Temático Escola**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/gtt/escola/>>. Acesso em 10 Ago. 2010.

CONFED. **Regulamentação da Educação Física no Brasil: Elaboração de medidas legais e a criação de um conselho**. Disponível em: <<http://www.confed.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=16>> Acesso em: 10 Ago. 2010.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos!** Provocações filosóficas. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 134p.

CRESPO, Jorge. **A história do corpo.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1990. 630 p.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura.** 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Cultura: educação física e futebol.** 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2006. 150 p.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Instrução. Departamento de Educação Physica. **Instruções para o Curso de Educação Physica.** Decreto nº 1.450 de 11 de julho de 1931. Imprensa Official Victoria.

FIGUEIREDO, Z. C. **Experiências sociais e formação docente em Educação Física.** 2005. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Política e Educação.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007. 193 p.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MONTE, Emerson Duarte; SANTIAGO, Salomão Nunes. Expansão e financiamento da educação superior pública brasileira: perspectivas para o novo PNE (2011-2020). **Universidade e Sociedade**, Distrito Federal, ano XXI, n. 48, p. 21-31, jul. de 2011. Disponível em:< <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-207803317.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Introdução ao estudo da filosofia**: a filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 334 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed., Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. 102 p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. **Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999**.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

MAGRONE, Eduardo. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 353-372, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 de jun de 2011.

MEDINA, João Paulo Subirá. **E educação física cuida do corpo... e “mente”**. 9. ed. Campinas, Papirus, 1990. 96 p.

MELO, Victor Andrade de. Monografias de fim de curso – refletindo sobre nossas reflexões: por onde caminhamos? **Revista Pensar a Prática**. v. 4, 2001. p. 19-30. UFG. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/75/2671>> Acesso em: 22 nov. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2004. 269 p.

_____. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; ETO, Jorge. Expansão dos cursos de Educação Física no estado de Mato Grosso do Sul e Região Centro-Oeste: uma análise da política educacional do Ensino Superior. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 83, abril de 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd83/cursos.htm>>. Acesso em: 6 out. 2011.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Rio de Janeiro: Papyrus, 1994.

PAIVA, Carlos Roberto; NUNES, César Aparecido; REIS SILVA, Régis Henrique dos. Filosofia e Educação. **Revista Digital do Paideia**, v. 2, n. 1, Abril-Setembro de 2010, Gramsci e a Educação.

Disponível em: <www.fe.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/download/998/890> Acesso em: 04 abr. 2011.

PIRES, Roberto Gondim. **História da educação física na Bahia: o percurso da formação profissional**. Tese Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. 2007. 153 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.grupomel.ufba.br/textos/download/teses/historia_da_educacao_fisica_na_bahia.pdf> Acesso em: 1 Nov. 2011.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução: Angelina Peralva. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002. 185 p.

ROCHA, Luiz Alexandre Oxley da. **Política curricular brasileira no tempo presente**: disputa pela hegemonia na implantação e reforma dos cursos de educação física em Vitória/ES. 2011. 236 f. Doutorado em Educação. Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. 2010.

SANTOS NETO, Elydio dos. Paulo Freire e Gramsci: contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n.2, p. 25-39, jul. /dez. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1265/1280>> Acesso em: 2 set. 2010.

SANTOS, Wilson da Silva. Política, cultura e hegemonia na sociedade civil: uma leitura gramsciana. *Revista Digital do Paideia*, v. 2, n. 1, p. 323-337, Abr/Set. 2010. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/970>> Acesso em: 02 jul. 2011.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “Orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22 mai 2011.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; SOUZA, Cláudio Lucena de. Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia. **Revista Digital**, Buenos Aires, Año 14, n. 141, Fev de 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd141/formacao-profissional-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 6 out. 2011.

SILVA, Luiz Etevaldo da. Sociedade, política e cultura em Gramsci. **Revista Eletrônica de Filosofia Theoria**. v. 2, n. 03, Ano 2010, p. 97-104. Disponível em: <http://www.theoria.com.br/edicao0310/sociedade_politica_e_cultura_em_gramsci.pdf> Acesso em: 22 mai. 2011.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado**: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. 2002. 156 p. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: PPGEF/UGF. 2002.

SOARES, Carmem Lúcia, et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990. 175 p.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. p. 25-42. **Cadernos de Formação**, RBCE. V. 1, n. 1, 2009. Campinas: CBCE e Autores Associados, 2009.

VENTURINI, Micheli. **Educação, TV digital e mídia esportiva: um sinal de qualidade?** 2009. 193 f. Mestrado em Educação. Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. 2009.

VERON, Eliseu. **Ideologia, estrutura e comunicação**. Tradução de Amélia Cohn. São Paulo: Cultrix, 1968. 234 p.

_____. **A produção do sentido**. Tradução de Alceu Dias Lima. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1980. 238 p.

APENDICE

APENDICE A – Gráficos universidades/ano/GTT's

Gráfico 1 – Monografias UEFS/2007/GTT's

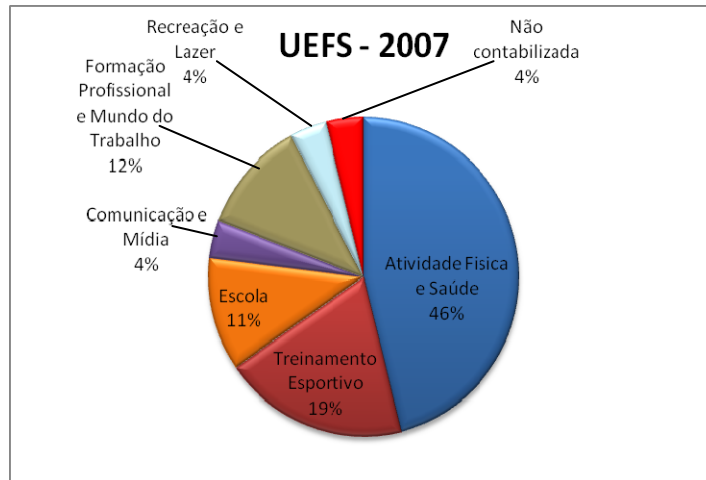


Gráfico 2 – Monografias UEFS/2008/GTT's

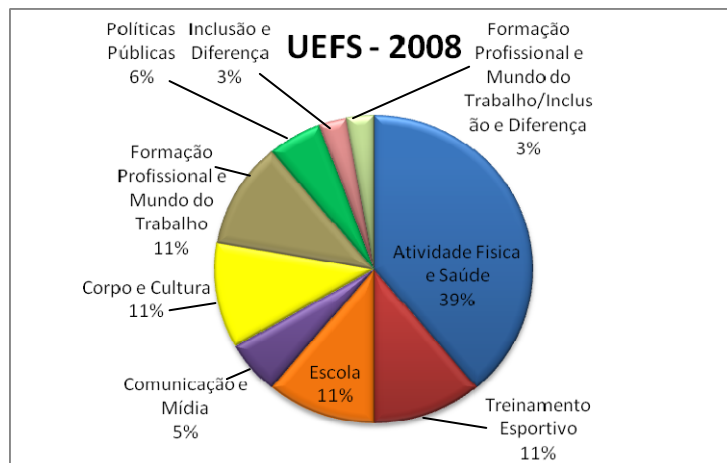


Gráfico 3 – Monografias UEFS/2009/GTT's

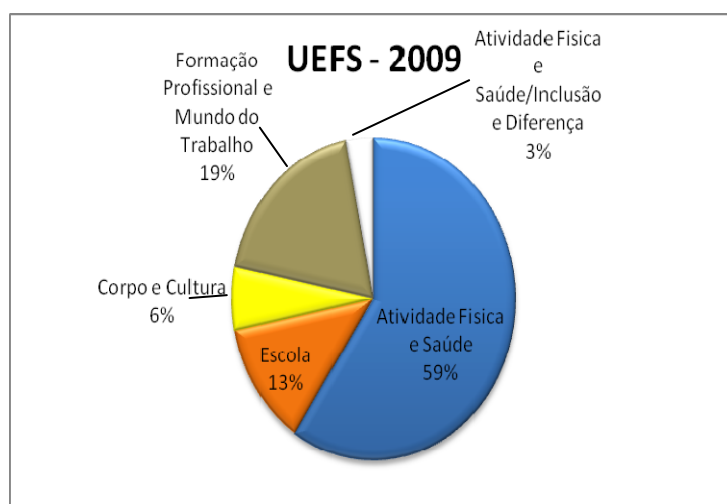


Gráfico 4 – Monografias UESC/2007/GTT's

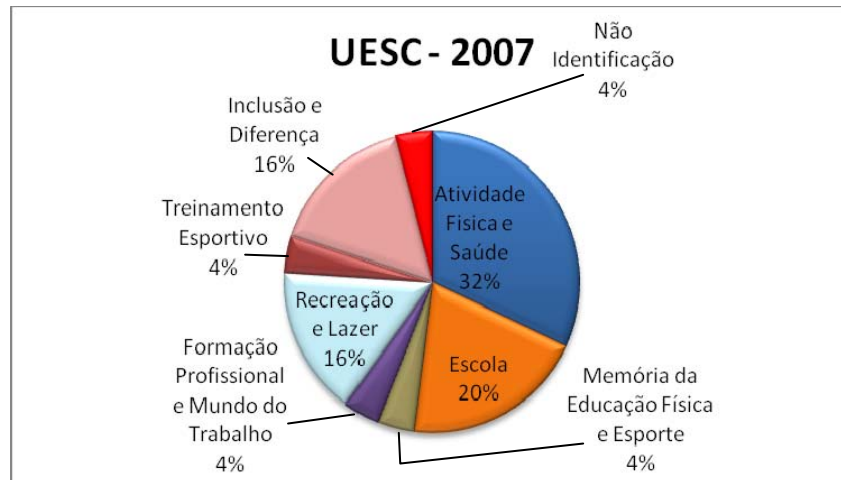


Gráfico 5 – Monografias UESC/2008/GTT's



Gráfico 6 – Monografias UESC/2009/GTT's

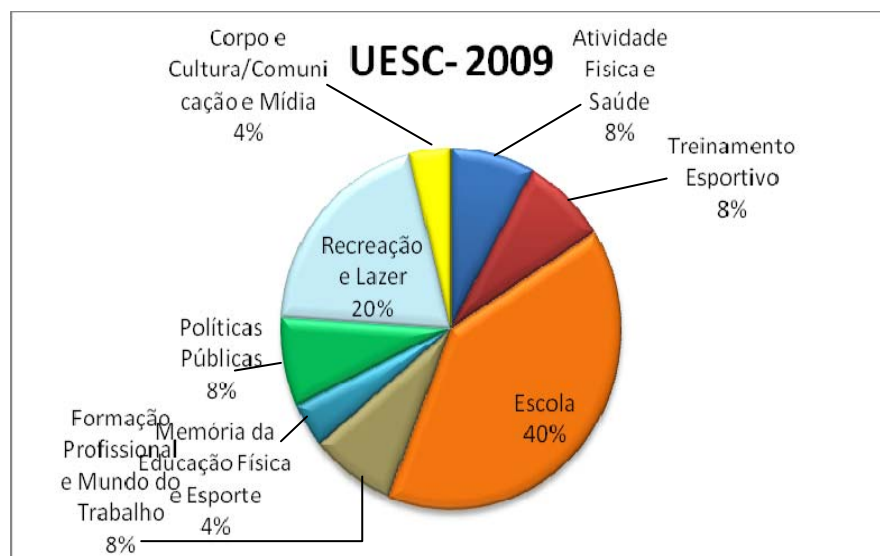


Gráfico 7 – Monografias UESB/2007/GTT's

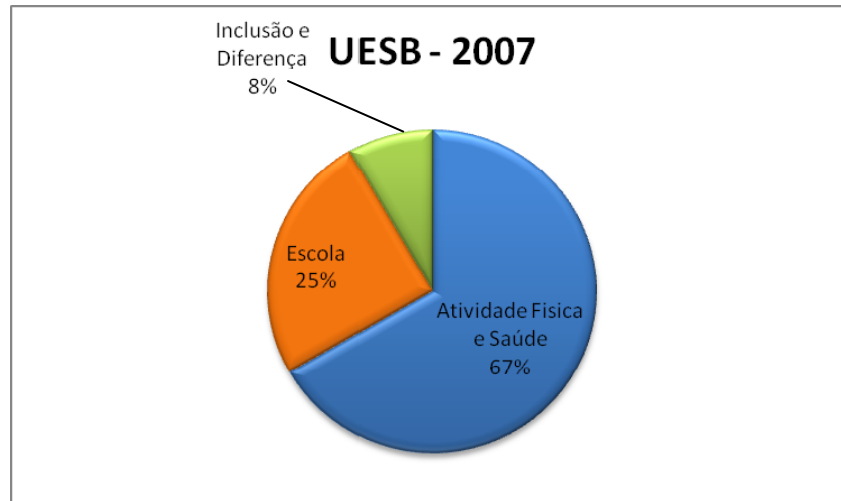


Gráfico 8 – Monografias UESB/2008/GTT's

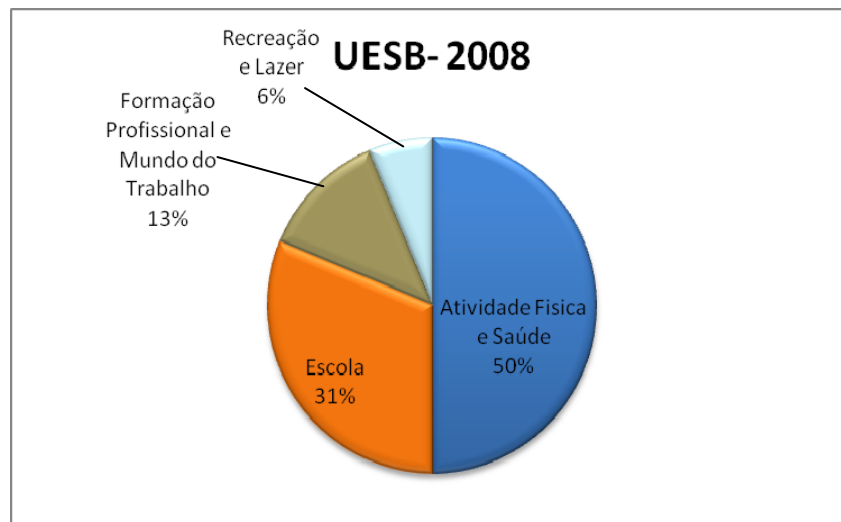


Gráfico 9 – Monografias UESB/2009/GTT's

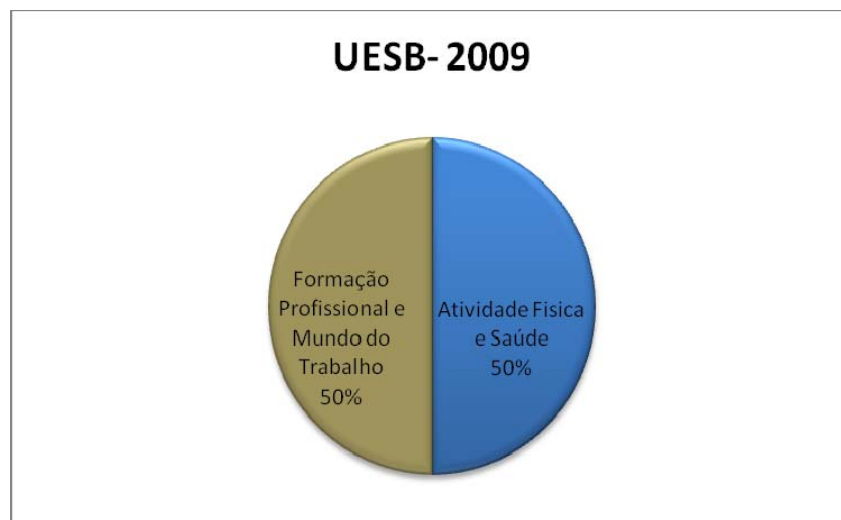


Gráfico 10 – Monografias UNEB/2007/GTT's

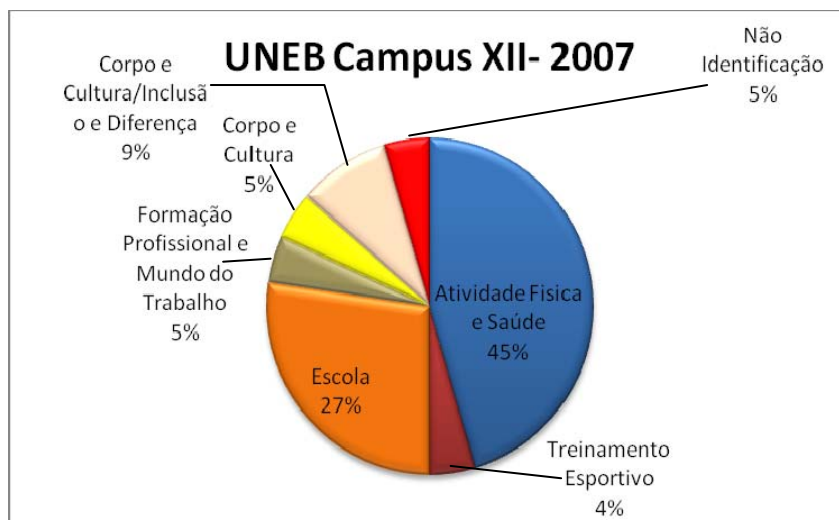


Gráfico 11 – Monografias UNEB/2008/GTT's

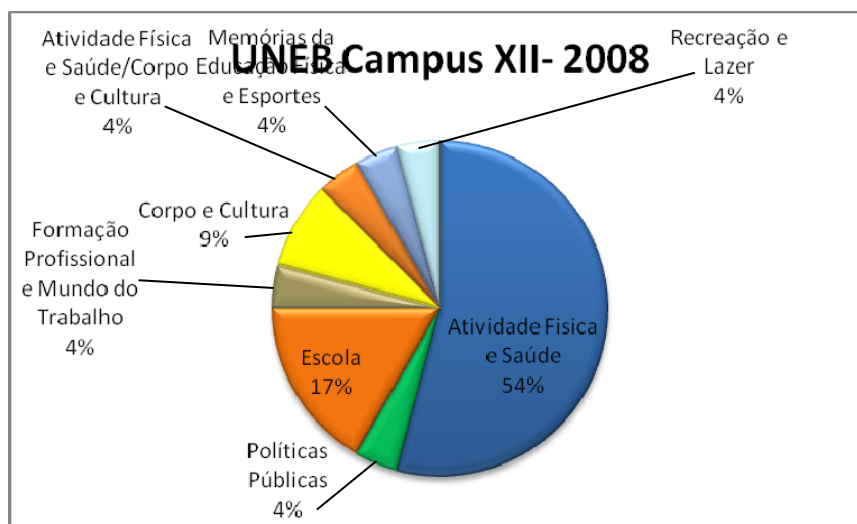
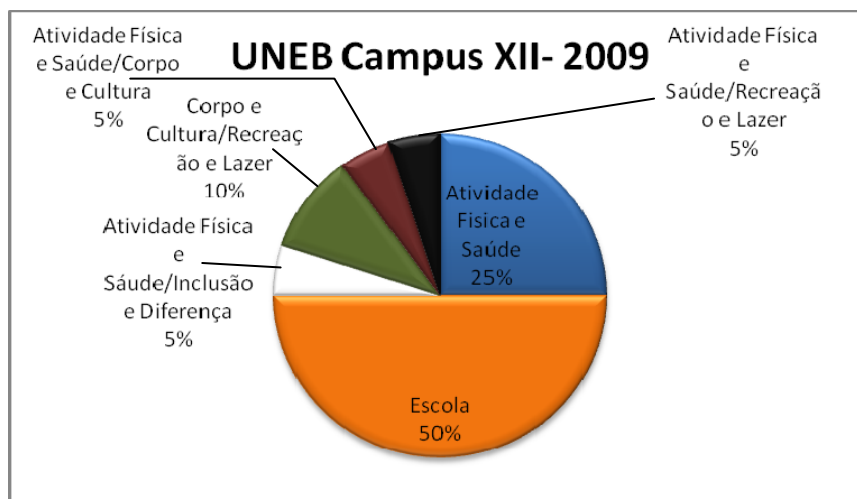


Gráfico 12 – Monografias UNEB/2009/GTT's



APENDICE B – Gráficos percentuais de monografias/universidades/ano

A visibilidade percentual do total de monografias tabuladas na 1ª etapa está expressa nos gráficos a seguir (Gráficos 1, 2 e 3) – total por ano (2007 a 2009) e Universidades.

Gráfico 13 – Percentuais de monografias/universidade em 2007

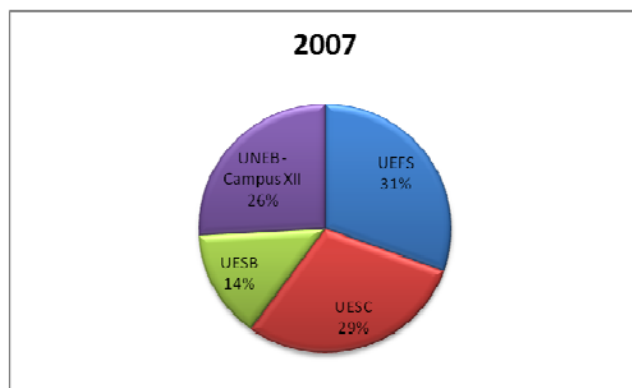


Gráfico 14 – Percentuais de monografias/universidade em 2008

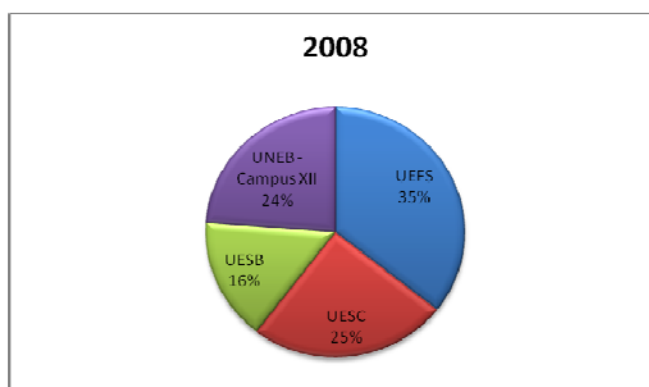
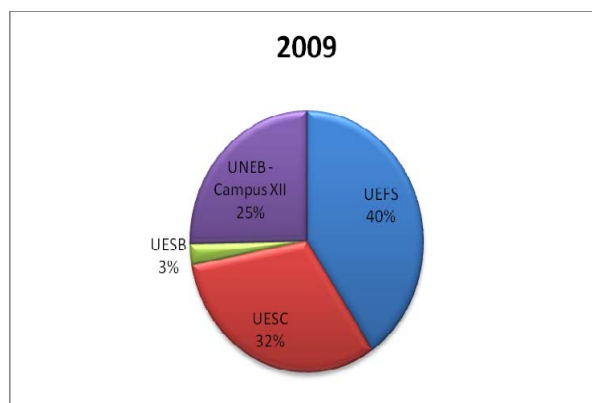


Gráfico 15 – Percentuais de monografias/universidade em 2009



APENDICE C – Problemas e Objetivos das monografias /universidades/ano

**Quadro 6 -
Monografias perfil GTT “Escola” da UEFS**

Autor	Orientador	Problema	Objetivo
2007 DIS 23	Prof. Ms. A	Questão Norteadora: De que forma a atuação do profissional de educação física pode contribuir no processo de desenvolvimento psicomotor de crianças na faixa etária de 2 a 6 anos?	Promover discussão sobre as contribuições da atuação do profissional de Educação Física no processo de desenvolvimento psicomotor de crianças entre 2 a 6 anos.
2007 DIS 8	Prof. Ms. B	A elaboração de Projetos Pedagógicos que enfatizem a cultura corporal, em específico os jogos populares, durante as aulas de Educação Física de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas escolas públicas de periferia, podem resgatar a prática de ações culturais locais e articular o processo de ensino-aprendizagem o tornando mais significativo?	Analisar, enquanto conteúdo metodológico, a valorização da cultura para a construção de uma aprendizagem significativa nas aulas de Educação Física do ensino fundamental.
2007 DIS 17	Prof. Ms. A	1. O planejamento das aulas de Educação Física de 5ª a 8ª séries nos Escolas Estaduais em Feira de Santana, abrange o bloco de conteúdos Atividades Rítmicas e Expressivas proposto pelos PCN's? Como se justifica esta utilização ou não utilização? 2. A formação acadêmica do professor de Educação Física o fundamenta para a utilização deste bloco de conteúdos em suas aulas, de forma satisfatória?	Investigar a utilização do bloco de conteúdos: Atividades Rítmicas e Expressivas proposto pelos PCN's nas aulas de Educação Física de Escolas Estaduais de 5ª a 8ª séries em Feira de Santana – BA.
XXXXXXXX	XXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
2008 DIS 29	Prof. Esp. D	De que maneira são embasadas em qual teoria, as aulas de educação física vem sendo ministradas nas escolas do campo? E: como a cultura corporal pode contribuir na formação crítica dos estudantes?	Investigar como as aulas de Educação Física com fundamento na cultura corporal, podem contribuir na formação crítica dos estudantes da 5ª série da escola Estadual Maria José de Lima Silveira que está localizada na sede do Distrito de Maria Quitéria, São José.
2008 DIS 33	Prof. Esp. E		Este trabalho se propõe fazer uma reflexão e acrescentar alguns pontos sobre o tema em questão que, do meu ponto de vista, necessitam ser reforçados na discussão sobre a formação e organização profissional na área da Educação Física Infantil.
			Busca construir um quadro de superação para a

2008 DIS 28	Prof. Ms. F		secundarização da Educação Física no Ensino Médio atual, voltado que está para a preparação para o vestibular, na defesa de sua contribuição enquanto prática pedagógica na formação integral dos educandos.
2008 DIS 49	Prof. Esp. D	Quais as orientações teóricas e metodológicas que fundamentam o trabalho pedagógico do conhecimento esporte presente na produção do Grupo de Trabalho Temático Escola do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), em 2001?	Reconhecer a organização do trabalho pedagógico com o conhecimento esporte.
XXXXXX	XXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
2009 DIS 95	Prof. Ms. C	Como a disciplina de EFA vem sendo trabalhada no Centro Integrado de Educação Municipal Profº Joselito Falcão de Amorim?	Analisar o desenvolvimento das aulas de educação física para as crianças com deficiência, estudantes do Centro Integrado de Educação Municipal Joselito Falcão de Amorim.
2009 DIS 79	Prof. Esp. D	Quais as representações sociais que os demais professores do ensino médio têm acerca da Educação Física enquanto componente curricular e quais os fatos sociais que formam ou forjam as representações destes professores?	Verificar quais as representações dos outros professores com relação à Educação Física, tentando apontar como elas podem influenciar o trabalho do professor de Educação Física; além de averiguar de que maneira ele interage com as representações diversas sobre a área pedagógica.
2009 DIS 69	Prof. Dr. G	Questão norteadora e como fio condutor da nossa reflexão o tratamento da Educação Física escolar no Centro de Educação Básica (CEB) da UEFS [...],	a) discutir uma experiência pedagógica de ensino da Educação Física no Ensino Fundamental do CEB/UEFS; b) analisar a proposta de ensino da Educação Física do CEB/UEFS
2009 DIS 75	Prof. Esp. D	Que manifestações do esporte e metodologias de ensino são utilizadas pelos professores de Educação Física das escolas públicas estaduais de Alagoinhas, tomando como recorte o Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães e o Colégio Estadual Luiz Navarro para desenvolver suas aulas?	A identificação das manifestações do esporte trabalhadas nas aulas de educação Física; reconhecimento das metodologias utilizadas para o desenvolvimento do conteúdo esporte; e compreensão de como o esporte vem sendo tratado.

**Quadro 7 -
Monografias perfil GTT “Escola” da UESC**

Autor	Orientador	Problema	Objetivo
2007 DIS 1	Prof. Dr. A		Identificar a respeito da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de educação física regular das escolas da rede pública estadual de Ilhéus – BA
2007 DIS 2	Prof. Dr. A		Conhecer a visão dos professores de educação física da rede pública estadual de ensino de Itabuna – BA, sobre a inclusão de pessoas com deficiência em suas aulas.
2007 DIS 3	Prof. Dr. A		Diagnosticar a visão dos professores de educação física a respeito da inclusão escolar, especificamente das pessoas com nanismo e a participação desses indivíduos nas aulas de educação física.
XXXXXX	XXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
2008 DIS 43	Prof. Dr. B	Há variação da satisfação corporal entre os adolescentes da rede pública escolar do município de Ubaitaba, BA agrupados em categorias de: idade, massa corporal, estatura, IMC, silhueta e nível de atividade física diferenciados?	Analisar a variação da satisfação corporal entre os adolescentes com a idade, massa corporal, estatura, IMC, silhueta e nível de atividade física diferenciados.
2008 DIS 31	Prof. Esp. C	O que leva os alunos da 8ª série não participarem das aulas de Educação Física?	Verificar a motivação dos alunos das 8ª séries do ensino fundamental nas aulas de Educação Física escolar, de uma escola da rede estadual de ensino em Ilhéus - BA, bem como, identificar os fatores que levam os alunos a não participarem das aulas de Educação Física escolar e analisar a motivação intrínseca e extrínseca desses alunos.
XXXXX	XXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
2009 DIS 51	Prof. Dr. A		Verificar como os alunos com deficiência estão inseridos nas aulas de Educação Física na rede Estadual de Itabuna-BA, isto é, se estão participando ou não e no caso de positivo como acontece esta participação.
2009 DIS 61	Prof. Dr. A		Elaborar, aplicar e analisar um programa de tutoria como estratégia de ensino nas aulas de Educação Física que possuem alunos com deficiência.
	.		Identificar como a proposta do Ensino Colaborativo pode

2009 DIS 64	Prof. Dr. A		auxiliar no trabalho de professores que possuem alunos com deficiência nas aulas de Educação Física na rede de ensino estadual de Itabuna-BA.
2009 DIS 66	Prof. Dr. A		Verificar como a proposta do Ensino Colaborativo pode contribuir para a inclusão escolar nas aulas de Educação Física na rede de ensino particular de Itabuna-BA.
2009 DIS 68	Prof. Dr.A		Elaborar, desenvolver e analisar, um programa de ensino colaborativo para as aulas de Educação Física na ótica da inclusão de pessoas com deficiência.
2009 DIS 75	Prof. Dr. A		Identificar como os alunos com deficiência estão inseridos nas aulas de Educação Física da rede municipal de ensino de Ilhéus – BA.
2009 DIS 73	Prof. Esp. C		Conhecer e analisar os motivos da exclusão do basquetebol nas aulas de Educação Física Escolar do ensino fundamental II (5 ^o a 8 ^o séries) das escolas estaduais de Ilhéus-BA.
2009 DIS 60	Prof. Esp. C	Como se caracteriza a utilização do esporte enquanto ferramenta de marketing das escolas, nos Jogos Estudantis de Itabuna-Bahia?	Conhecer como se configura a utilização do esporte, enquanto ferramenta de marketing das escolas, nos Jogos Estudantis de Itabuna-Bahia.
2009 DIS 57	Prof. Esp. C	Qual o papel da dança, no contexto da educação física escolar, no ensino fundamental II (5 ^a a 8 ^a série), na rede estadual de Ilhéus-Ba?	Identificar as possibilidades e os limites da inserção da dança, nas aulas de Educação Física do ensino fundamental II (5 ^a a 8 ^a série), das escolas estaduais de Ilhéus-Bahia, na ótica dos professores da área.
2009 DIS 67	Prof. Esp. D	Como o processo de esportivização da Educação Física tem se materializado em escolas de Itabuna-BA?	Analisar criticamente como o processo de esportivização da Educação Física tem se materializado em escolas de Itabuna-BA

**Quadro 8 -
Monografias perfil GTT “Escola” da UESB**

Autor	Orientador	Problema	Objetivo
2007 DIS 1	Prof. A	Como o lazer pode ser trabalhado nas aulas de EF?	contribuir com uma nova proposta de EF, proporcionando uma análise mais aprofundada sobre o lazer e suas contribuições na rede escolar.
2007 DIS 2	Prof. B	Quais as manifestações que o esporte assume na escola?	apontar os direcionamentos que a prática esportiva pode ter no âmbito escolar, oportunizando aos profissionais da EF uma reflexão sobre eles.
2007 DIS 3	Prof. A		verificar a compreensão dos discentes do ensino médio de uma escola públicas estadual da cidade de Jequié-BA, a respeito da disciplina educação física para a vida dos discentes.
XXXXX	XXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
2008 DIS 13	Prof. A	Qual a visão dos alunos do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Jequié-BA, em relação a função do esporte em sua realidade social?	Verificara visão dos alunos do ensino fundamental de uma escola pública em relação a função do esporte em sua realidade social.
2008 DIS 14	Prof. C		discutir o atletismo e identificar os possíveis obstáculos de se trabalhar com a modalidade nas aulas de EF nas escolas públicas do município de Itagi-BA.
2008 DIS 15	Prof. A	Qual a opinião dos estudantes da escola pública sobre basquetebol na escola?	investigar qual a opinião discentes sobre o conhecimento basquetebol na escola.
2008 DIS 16	Prof. D		verificar como se materializa a educação física na educação infantil tendo como base às leis educacionais que regem a educação de crianças de 0 a 6 anos
2008 DIS 17	Prof. E	Qual a importância da utilização de jogos populares nas aulas de EF no ensino fundamental? Eles podem facilitar a interação social dos educandos?	discutir as potencialidades e limitações na utilização dos jogos nas aulas de EF na escola fundamental em seu aspecto de interação entre educandos.

**Quadro 9 -
Monografias perfil GTT “Escola” da UNEB – Campus XII**

Autor	Orientador	Problema	Objetivo
2007 DIS 1	Prof. A		investigar/verificar se os jogos cooperativos são praticados durante o processo de educação de crianças no ensino fundamental..
2007 DIS 2	Prof. A		verificar e analisar a visão dos alunos do ensino público sobre a EF na escola.
2007 DIS 3	Prof. B		Mostrar as contribuições de José Teixeira Freire no desenvolvimento da EF em Guanambi-BA
2007 DIS 4	Prof. C		Aprofundar questões sobre as influências da atividade física no desenvolvimento das Inteligências Múltiplas, evidenciando suas contribuições por meio da observação de métodos utilizados.
2007 DIS 5	Prof. B		verificar se os professores de EF, da cidade de Guanambi-BA, trabalham a dança, como conteúdo de sua disciplina.
2007 DIS 6	Prof. D		Verificar qual o nível de evolução das aulas de EF nas escolas estaduais da sede da cidade de Caetité-BA, com o desígnio de conhecer os passos que foram dados por esta disciplina no contexto escolar atual.
XXXXX	XXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
2008 DIS 23	Prof. E	Por que a EF escolar tem sido ou parece ter sido desvalorizada no processo ensino-aprendizagem?	identificar e analisar os principais fatores que vem contribuindo para crescente desvalorização da EF no processo ensino aprendizagem
2008 DIS 24	Prof. A		verificar o direcionamento tomado pelos professores na metodologia aplicada nas suas aulas, buscando concepções sobre o esporte praticado na escola, e como este pode contribuir no desenvolvimento crítico-social de seus alunos no âmbito escolar.
2008 DIS 25	Prof. B		levantar a problemática da inserção da dança nas escolas particulares de Guanambi-Ba, verificando se os professores graduados em EF trabalham a mesma como conteúdo nas suas aulas.
2008 DIS 26	Prof. C		compreender até que ponto as teorias do desenvolvimento

			humano se adéquam à realidade do desenvolvimento motor das crianças do município de Iuiu.
XXXXX	XXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
2009 DIS 47	Prof. F		verificar qual o trato que os professores de EF têm dado a dança, identificando em escolas públicas do município de Guanambi, professores que utilizam a dança como conteúdo, levantar informações acerca da formação profissional, analisar a dança enquanto conteúdo da EF e identificar a concepção dos professores sobre a dança.
2009 DIS 48	Prof. C		fornecer elementos que melhor interpreta o contexto da EF em escolas públicas como são desenvolvidos e trabalhados a importância dessa disciplina considerando...
2009 DIS 49	Prof. E		analisar a produção científica veiculada em artigos publicados nos periódicos da RBCE, entre os anos de 2002 a 2005, referente a temática "EF na educação infantil.
2009 DIS 50	Prof. G		analisar qual o entendimento sobre o esporte os professores que estão atuando nas aulas de EF das escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Guanambi-Ba, procurando demonstrar também qual tratamento é dado pelos mesmos a esse fenômeno, enquanto conteúdo importante dessa disciplina.
2009 DIS 51	Prof. H		analisar de que maneira os conteúdos esportivos da EF escolar estão sendo tratados no ensino fundamental (5ª a 8ª séries) do Colégio Estadual Idalice Nunes, do Colégio Estadual João Durval Carneiro e do Colégio Estadual Luiz Viana Filho, todos localizados na cidade de Guanambi-Ba.
2009 DIS 52	Prof. I		investigar a ausência das lutas como conteúdo das aulas de EF escolar.
2009 DIS 53	Prof. I		investigar como a EF pode contribuir para o desenvolvimento do surdo em seu processo de escolarização.
2009 DIS 54	Prof. H		investigar de que forma a EF está sendo desenvolvida na escola do campo

2009 DIS 55	Prof. J		verificar as contribuições da EF escolar nas séries iniciais, como também conhecer e analisar o seu direcionamento na trabalho pedagógico com as crianças nessa séries do ensino fundamental
2009 DIS 56	Prof. H		discutir a realidade de ensino da EF na educação infantil das escolas e creches da cidade de Guanambi.