Aprender a produzir e mediar conhecimentos: um olhar sobre a prática de ensino de Educação Física

Alexandre Fernandez Vaz

Resumo Abstract

No presente texto coloco algumas idéias sobre o ensino de Educação Física, tendo como foco de interesse a prática de ensino como disciplina curricular dessa área pedagógica. Na primeira parte destas notas, elaboro algumas questões gerais sobre a Educação Física e seu ensino, para na segunda descrever alguns passos introdutórios específicos à citada disciplina, vinculando ensino e pesquisa como experiências complementares.

On the present text are presented some ideas about the physical education teaching centering on the teaching practice as a curricular subject of this pedagogical area. On the first part of this work are present some general questions on the physical education and its teaching; on the second part are described some introductory steps specifically for the mentioned subject, linking teaching and research as complementary experiences.

antes de começar

O presente texto aborda questões com as quais eu me deparava entre os anos de 1994 e 1995, ocasião em que trabalhei como professor substituto no Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. A experiência dos vários embates dos estagiários com a prática pedagógica nas escolas, aliada às inseguranças de uma formação profissional constantemente posta em xeque, como é o caso da Educação Física, motivou-me a preparar um texto no qual algumas questões ficassem um pouco mais claras, pelo menos do meu ponto de vista, de forma que o nosso debate pudesse encontrar um curso mais tranqüilo, e para que pudesse ser buscado um “clima de entendimento”.¹

Na primeira parte destas notas, elaboro algumas questões gerais sobre a Educação Física e seu ensino, para, na segunda, descrever alguns passos introdutórios específicos para a disciplina prática de ensino em Educação Física na UFSC.

O texto ficou, na época, no plano das idéias, e se agora ele toma corpo é porque ficou a dívida com aqueles alunos, com aquele

momento. Tive uma convivência acadêmica muito intensa naqueles meses, com alunos e colegas no dia a dia da UFSC (onde também trabalhei com Introdução à Pesquisa na graduação e com a disciplina Indivíduo e Sociedade na especialização), em cursos de formação de educadores e seminários na FURG, na UFSM e na FUCRI (hoje UESC), onde algumas das idéias aqui apresentadas foram postas em discussão. Fica este texto como lembrança daquele período, em especial das alunas e alunos com quem trabalhei. Estas notas foram escritas com o pensamento voltado para estas pessoas.

Hannover, setembro de 1998.

. . .

Ensino de Educação Física: notas de encaminhamento

1) Um novo momento nos debates acadêmicos em Educação Física? Tentando entender o dia-a-dia.

O conjunto de novas idéias, as recentes e cada vez mais freqüentes e calorosas discussões, e os novos

temas que têm ajudado a pautar o debate acadêmico (e político) da Educação Física nos últimos anos abalou certezas, derrubou verdades antes inquestionáveis, colocou novas exigências à frágil legitimidade que esta disciplina escolar e campo de pesquisa desfrutava e ainda desfruta. Este processo nasceu, dito de maneira genérica, por um crescente interesse de aproximação ao debate educacional. A teoria da educação serviu, e ainda serve, ora como fonte de onde a Educação Física busca recursos, ora como “filtro” por onde teorias sociais – como os diversos marxismos, por exemplo – ganharam e ganham espaço. É mais recente o diálogo com outras disciplinas, como a História, Sociologia, Antropologia e Filosofia, sendo ainda muitas vezes efetivado a reboque do debate feito pelas teorias da educação.

Se é verdade que as discussões foram e têm sido acaloradas, muito porque o debate educacional é, no Brasil, extremamente politizado, também é verdade que a reflexão tem se dado como um acerto de contas com o passado e, como tal, dificilmente isenta de paixões, obrigando interlocutores a, constantemente, “filiarem-se” a esta ou aquela teoria e/ou posição

política. Um dos objetos que mais sofreu esta (auto)crítica foi o esporte, conteúdo privilegiado da Educação Física escolar, classificado, em um primeiro momento, como reprodutor da ordem econômico-social capitalista (Cavalcanti, 1981; Bracht, 1986).²

Abalando estruturas, o processo de crítica e autocrítica gerou, além de disputas políticas, medos e inseguranças. É comum escutarmos, no dia-a-dia da graduação, alunos queixosos, que cobram, dos críticos do esporte praticado em sua forma tradicional, novas estratégias de ensino que, com métodos e conteúdos de alguma forma alternativos, possam preencher o espaço pedagógico da aula de Educação Física.

De maneira simplista, alguns acabam classificando os professores em dois grandes blocos: os “tecnicistas”, que defenderiam o esporte e sua prática nos moldes tradicionais, e os “progressistas”, que seriam, segundo as conversas de corredor (e mesmo de sala de aula), “contra o esporte”.³

Há estudantes que já desenvolveram inclusive a habilidade de identificar, ao iniciar-se o semestre, se o professor responsável por esta ou aquela disciplina seria

mais “progressista” ou mais “tecnicista”. De posse da conclusão, passam a comportar-se da forma mais adequada à obtenção de uma avaliação favorável ao final do semestre. Temendo uma avaliação desfavorável, *mimetizam* o professor. É reiterada a prática colegial de se descobrir a melhor maneira de atingir uma nota, e não os conhecimentos que viabilizem, de forma mais consistente, sua futura atuação profissional. Mas há também os que identificam, em vários professores, – para além da classificação acima – um propósito muito menos pretensioso, e mais próximo daquilo que pode ser considerado pedagogicamente necessário, qual seja, a preocupação em compreender o esporte moderno como fenômeno histórico-social, e a necessidade de pensar e efetivar transformações no ensino da cultura corporal (ou do movimento humano), incluindo-se o esporte institucionalizado.

Se a tal classificação é evidentemente vaga, estereotipada e sobretudo imprecisa, traz consigo ao menos uma vantagem: Já é mais do que claro, no meio dos estudantes, que diferentes concepções, disputando projetos, co-existem no mesmo espaço. É um cenário bastante distinto daquele que há

pouco reinava no ambiente de sala de aula de muitos cursos de graduação e pós-graduação, onde a dificuldade de identificação do conhecimento como historicamente produzido ainda permanecia, e em muitos casos, talvez, ainda permanença (Vaz, 1994).

Se a ciência já é uma nova religião que nos faz sonhar com verdades absolutas, é preciso dizer e redizer que o conhecimento é fruto do seu próprio tempo, ou então não nos sobra muita esperança de autocrítica. Vale então dizer que

O conhecimento se entende como exercício de uma razão sempre à busca de seu próprio esclarecimento, razão autoconsciente, onde se funda a modernidade e onde se autojustifica ela sem jamais estabelecer em si mesma como em algo absoluto ou realidade posta, muito menos como em algum fundamento externo; sempre, portanto, em reconstrução histórica.
(Marques, 1993:7)

Como tal, torna-se, também, possibilidade de intervenção prática no real.

Quando não se pergunta, ou se responde, quem enuncia, nem de onde o faz, aquilo que aparece como conhecimento acaba sendo engolido como se fora absoluto, em

si verdadeiro, independentemente do contexto onde foi produzido. Sem localização, o objeto a ser conhecido passa como sendo universal, destinado a todos os sujeitos em todos os lugares, e, como tal, é tomado como infinito, permanente e absoluto (Vaz, 1994). Lembro-me de que quando cursei a graduação, o que não faz tanto tempo, cansei de receber textos – as tais “apostilas”, normalmente uma compilação de algum dos velhos manuais de ginástica, livros de regras ou coisa parecida –, nos quais sequer constava o autor.

Com tantas dificuldades, que se refletem no difícil tarefa de identificar o papel a ser desempenhado, os estudantes tentam equilibrar-se, aqui e ali, entre as exigências de, por um lado exercerem a “reflexão crítica” – cada vez mais exigida, ainda que algumas vezes tomada apenas como moda casual –, e por outro, saberem reproduzir os esportes e as formas tradicionais de ensiná-los; exigências diferenciadas, fruto da falta de um projeto pedagógico claro, que confere ao curso de graduação o seu caráter de não-identidade. Mais drástico ainda, alguns precisam treinar os diversos esportes, já que o desempenho técnico continua

sendo, por mais incrível que possa parecer, o critério de avaliação em algumas disciplinas chamadas “práticas” – como são nomeadas aquelas que têm como tema essencial os esportes: atletismo, basquete, futebol, etc. Esse tipo de crença parece ser decorrente da idéia, ainda presente que diz ser o bom mestre aquele que bem executa, dada a necessidade de um bom modelo, já que seria a imitação deste o que possibilitaria a “aprendizagem” nas aulas de Educação Física.

No meio desse emaranhado de práticas e idéias que colocam os alunos em dúvida e insegurança, não é fácil estabelecer critérios de legitimidade para a prática profissional no professor de Educação Física. É difícil encontrar eixos que equilibrem a competência técnica com o por muitos desejável compromisso político-pedagógico de uma educação transformadora. Em outras palavras, eixos que ajudem por um lado a qualificar politicamente a possível competência pedagógica do educador das práticas corporais. É possível que a reelaboração crítica dos conteúdos da Educação Física seja um desses eixos.

2) Prática pedagógica: legitimidade e papéis

Se não é fácil buscar a legitimidade da prática pedagógica da Educação Física (Bracht, 1992), ainda mais difícil é construir, no contexto da formação de professores que atuarão nas escolas, uma identidade que possa responder às diferentes demandas que estão postas.

É visível que os professores de Educação Física passam por dificuldades quando o assunto é a própria identidade, sentindo muitas vezes um certo desconforto no papel de educadores, situação em grande parte decorrente da imagem, algo negativa, que o professor tem na sociedade. Esse não é um fenômeno exclusivo à Educação Física, nem ao Brasil (Boycott, 1997).⁴ Junto com a figura do professor, a escola também passa por um processo de desmobilização e desmoralização que torna difícil o desejo de identificar-se como trabalhador do ensino. Parece, no entanto, que na Educação Física as coisas são mais difíceis.

Talvez por essa dificuldade de encontrar uma identidade no contexto escolar é que haja tanta insistência no chamado “mercado

alternativo” para a composição dos currículos de cursos de Educação Física, o que sugere a presença da nova figura do bacharelado.

Buscam-se outras formas de legitimação. Uma das alternativas é a preocupação em revestir a Educação Física com o status de cientificidade, ou mais que isso, a tentativa de caracterizá-la, em si, como ciência.

Se modernamente a tentativa foi de contabilizar às práticas corporais um estatuto de racionalidade que as transformasse em procedimento pedagógico com sentidos – entre eles o controle corporal –, agora se solicita que este aparato não só tenha os pés na ciência, mas passe mesmo a constituir uma ciência autônoma, com próprio estatuto epistemológico (Sérgio, s.d., 1996).

Em paralelo, há ainda a tentativa de legitimar essa disciplina pedagógica como se fora paramédica, buscando a respeitável justificativa da promoção da saúde. Aproveita-se, assim, alguns vestígios do caráter inquestionável que a medicina alcança na sociedade ocidental. Se considerarmos que a medicina também pode estar comprometida com a morte e a tortura, como no caso da colabo-

ração de médicos com a tortura durante o regime militar brasileiro ou com o nacional-socialismo na Alemanha, é de se pensar nesse vínculo que a Educação Física insiste em manter de forma tão afirmativa.

Uma outra alternativa é identificar os professores como *educadores físicos feiticeiros*,⁵ que de alguma maneira seriam responsáveis pelos rituais que as diversas épocas e contextos impõem ao corpo, sejam, entre outros, a busca de “beleza”,⁶ de status via saúde corporal ou resultados esportivos. Seriam eles, entre outros, os técnicos desportivos, os professores de academia de ginástica e, mais recentemente, os *personal trainers*. Considero, em princípio, todas essas formas de atuação legítimas, ainda que criticáveis sob vários aspectos. Chamo a atenção apenas para a possível desvalorização do trabalho na escola em comparação com essas atividades.

Sendo científica, ou buscando legitimidade via exigências do mercado, a Educação Física estaria a salvo do martírio de ter que resolver um problema sério, ao mesmo tempo que se livraria de uma grande responsabilidade: sua legitimidade pedagógica como

disciplina que trata de conhecimentos elaborados como conteúdos de ensino escolar.

De um outro ponto de vista, o *educador físico* aproxima-se da figura do *bricoleur*, trazendo para si a responsabilidade de organizar, a partir de conhecimentos de diferentes campos do saber – que iriam desde a fisiologia até a filosofia, passando pelas “ciências da educação” – um programa de atividades. Neste sentido, seja na escola, no clube ou na empresa, a figura do professor de Educação Física aproximar-se-ia muito mais do médico ou do engenheiro do que do físico ou do matemático, por exemplo. Diferentemente do professor de Educação Física, os últimos tenderiam a reproduzir em suas atividades de ensino, o mesmo conteúdo que aprenderam nos respectivos períodos de formação. De outra forma, o *educador físico* seria “[...] formado, fundamentalmente, para combinar conhecimentos, técnicas e tecnologias para alcançar objetivos sociais. A combinação, o produto intelectual de sua atividade, se expressa geralmente num programa de treinamento, de educação corporal ou de lazer, entre outros.” (Lovisol, 1994b:20).

Não seria a Educação Física, neste sentido, um espaço de

veiculação de conhecimentos, mas o locus de execução de um programa de atividades (Lovisol, 1994b:21).

Talvez seja o caso de sermos um pouco teimosos e procurarmos uma identidade para a Educação Física e para os professores estudantes da área que se radique na construção sistemática de uma disciplina escolar, ainda que não de uma ciência. O professor da disciplina Educação Física teria outra imagem, que não necessariamente seria concorrente com a do *bricoleur*. Ao que parece muitos profissionais de Educação Física têm dificuldades em assumir o papel de mediadores de conhecimento no contexto escolar, ou seja, aquilo que seria, possivelmente, sua tarefa essencial e legitimadora.

Ora, se a escola deve destinar-se, antes de qualquer coisa, à tarefa de socializar e criticar o conhecimento sistematizado ao longo da história – embora haja quem pense o contrário –, e se há, de fato, uma cultura corporal, não há outra tarefa mais primordial para o professor de Educação Física, que a de ser mediador entre este conhecimento e os alunos. Isso, repito, se houver um conhecimento a ser veiculado na Educação Física.

3) Ajudando a situar o debate: reelaboração crítica como um critério para uma educação transformadora

É desejo freqüente de uma parcela de professores que os alunos desenvolvam seu espírito crítico. Entendendo que a sociedade brasileira está estruturada sob relações injustas e desiguais, e que é também pela educação crítica que esse estado de coisas pode ser superado, esses professores esforçam-se por fazer ver aos alunos a importância do compromisso político-pedagógico na atuação profissional. Empenham-se em fazer ver que a educação é um ato político, e que a Educação Física é parte desse projeto maior.

Há muitos impasses nessa tentativa, às vezes abusiva, de relacionar política e pedagogia. Reduzir todas as dimensões do social a apenas um núcleo central (à política, por exemplo) é um perigoso exercício de reducionismo, que acaba por limitar o entendimento da complexidade do real, até mesmo na tensa relação que travam entre si cada uma das instâncias sociais. Se é evidente que a educação não é neutra em seus propósitos e orientações, e que a política possui uma inegável

dimensão pedagógica, elas não são, e não podem ser, a mesma coisa. É verdade, no entanto, que a educação, como prática capaz de transmitir, manter e modificar uma cultura, é parte fundamental de um projeto político, tenha ele a coloração que tiver. Sobretudo, quando se trata de discutir o papel da universidade e de uma educação cujo caráter queremos que seja, para além de estatal, público, é indiscutível a necessidade de serem identificados os distintos projetos políticos que procuram lidar com a questão educacional.

Ressalvas à parte, talvez valha a pena se fazerem algumas considerações sobre a possibilidade da Educação Física ser um campo de reelaboração crítica, a fim de que possa encontrar seu lugar no contexto de uma educação escolar transformadora.

Se pensarmos em um processo amplo de educação escolar – que trabalhe no sentido da emancipação do indivíduo articulada à transformação social – já que indivíduo e sociedade constituem-se como determinações mútuas, mas não redutíveis uma a outra –, podemos entender a Educação Física como um fazer pedagógico que vai sistematizar e reelaborar criticamente

aquilo que vem sendo, na história da humanidade, um campo de expressões culturais: o movimento humano significativo, ou o que podemos chamar, de forma genérica, de cultura corporal. Este seria “[...] o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal.” (Escobar, 1995:94)⁷ O movimento humano, como expressão da cultura, é provavelmente um fenômeno constante na história. Desde a Europa Ocidental⁸ até os indígenas mexicanos (Krummels, 1995), todos, sob diferentes contextos e atribuindo significados diversos, tiveram alguma forma de expressar sua cultura com gestos motores.

Em linhas muito gerais, podemos dizer que o conhecimento é fruto das capacidades humanas de empreender transformações na natureza – a que chamamos *trabalho* –, de socializá-las através das várias formas de *linguagem* e vinculá-las a uma tradição cultural através da *interação* com outros seres humanos.

O conjunto de movimentos básicos do atletismo – caminhar, correr, saltar e lançar objetos à distância – que em um primeiro

momento teve a função de garantir a sobrevivência dos seres humanos, passa a ser expressão simbólica, uma vez dispensado da tarefa de garantir a sobrevivência sobre a terra, representado pelas competições deste esporte. Constituem-se agora, pela mediação da mais moderna tecnologia, expressões do domínio do ser humano sobre sua própria natureza, sobre seu corpo (Vaz, 1995). Passam a expressar, a comunicar, um conjunto de imagens, idéias e concepções sobre corporeidade. São, nas condições modernas, também mercadoria.⁹

Assim, todos nós que passamos pela Educação Física escolar, vivenciamos diversas práticas que têm localização histórica, cujos conteúdos são universalizados sob diferentes interesses, conforme a vontade pedagógica dos responsáveis pela educação – na qual aparece, em última análise, a figura do professor.

Portanto, quando aprendemos a marchar na Educação Física, estamos vivenciando uma prática corporal que pode ser interpretada pelo ideário militarista pós-golpe de 1964, que é muito diferente, por exemplo, da marcha dos trabalhadores rurais sem-terra. Não são, nem uma nem outra, marchas

quaisquer. Da mesma forma, quando um Xavante faz suas lutas nos rituais de guerra, pratica algo muito diferente de uma luta de boxe nos Estados Unidos, ou de um treinamento de Full-Contact por jovens brasileiros de classe média-alta.¹⁰

Nesse sentido, a constante interpretação das práticas corporais produzidas pela humanidade, elaborados um corpo de conteúdos e uma metodologia que permitam a apropriação dessas como conhecimento, poderia ser um dos papéis centrais da Educação Física escolar. **Compreendê-las, aprender a criticá-las e apreciá-las e evidentemente, praticá-las de diferentes e recriadas formas, pode ser o papel disciplinar da Educação Física.**

É neste sentido que deve se encaminhar o estágio supervisionado curricular, pautado pelo compromisso com a escola, com o acesso ao saber sistematizado e com a valorização da atividade crítica, da aventura do conhecer como parte fundamental do processo de ensino. É esse então o momento de discutir-se alguns pontos referentes à prática de ensino de Educação Física, tal como está constituída como

demanda pedagógica no âmbito da formação de professores de Educação Física na UFSC.

Prática de ensino em Educação Física na UFSC

1) de como chegam os estudantes à prática de ensino: sujeitos do conhecimento?

Não é o caso de aqui se descrever exaustivamente como se desenvolve o estágio supervisionado. Mais importante para os fins destas notas é selecionar alguns pontos que possam balizar uma reflexão sobre o tema.

Talvez seja necessário pensar um pouco sobre como os estudantes chegam até a sexta fase do curso,¹¹ onde começa a prática de ensino.

Os estagiários que chegam à prática de ensino já tiveram contato com conteúdos a serem trabalhados na educação infantil e no primeiro e segundo graus, estando, ao menos potencialmente, capacitados a exercer a tarefa, às vezes frustrante, de trabalhar numa escola. Inclui-se, nesse contexto, a disciplina "teoria e

prática pedagógica", na qual acredita-se que os estudantes tenham tido contato com metodologias que deveriam ser capazes de estabelecer uma síntese entre os conteúdos a serem mediados na escola e as teorias pedagógicas. Além disso os estudantes já vivenciaram o outro lado da moeda, como alunos, no contexto escolar.

Uma de suas principais dificuldades parece ser a de perceberem-se como síntese e índice que compõem o contexto pelo qual passam as práticas tradicionais da Educação Física. Quer dizer, cada um dos estudantes é (também) o resultado de anos de incorporação de saberes e práticas, razões e paixões relacionadas à fazeres tradicionais da Educação Física escolar.¹²

Por isso, reconhecer-se, articulando a própria biografia e a história é um passo fundamental para que se criem as condições necessárias para o exercício de ser professor. Em outras palavras, trata-se de resgatar a memória (Fazenda, 1994) qual, em conjunto, possa ser reelaborada como história concreta, o que pode vir a permitir uma intervenção mais segura no novo papel.

A falta de uma leitura crítica a respeito da escola é ainda maior

pela dificuldade que muitos estudantes apresentam no trato teórico, seja ele especificamente vinculado à Educação Física ou a questões mais gerais do campo da educação. Corresponde a isso o fato de não haver, por parte do curso de Educação Física, um projeto de graduação que seja de fato voltado para a formação de quadros a atuarem na escola pública. Nesse quadro, é mais que esperado que a idéia de uma prática de ensino que se pretenda engajada a um conceito de uma prática escolar como devir, pareça, antes mesmo de nascer, abortada. Acaba por haver uma visão desarticulada, heteróclita, da relação teoria e prática.

É na prática de ensino em Educação Física que se inicia, via de regra, o exercício da socialização de conteúdos, de conhecimentos relacionados à cultura corporal na escola. Em uma palavra, o exercício de ser, de alguma forma, mediador de conhecimentos, professor. Neste sentido, a experiência como professor – uma situação para muitos completamente nova – precisa, de alguma forma, ser gratificante.

Para tanto é que se desenvolve o estágio supervisionado, com seus

personagens típicos – a dupla de alunos-mestres, o supervisor, e o supervisor auxiliar, professor da turma na qual realizará o estágio – e o seu palco privilegiado – a escola de educação infantil, primeiro e segundo graus. Como exercício de síntese entre os conteúdos obtidos nas disciplinas anteriores e a experiência com atividades corporais trazida por cada um, a prática de ensino pode ser um espaço privilegiado não só para a socialização de conhecimentos, mas também para sua construção, contrapondo-se assim à mera repetição de técnicas de ensino. É importante que se tenha isso em mente, sobretudo se considerarmos que a educação precisa dar respostas localizadas aos seus problemas, profundamente determinados pelo contexto cultural.

A prática de ensino pode ser, para cada estudante, um espaço de construção de conhecimentos porque é fruto da relação, racional e apaixonada, entre teoria e prática, das reflexões e das ações que devem caminhar em tensão entre si, o que talvez possa evitar a paralisação do pensamento e o eterno repetir de um agir pedagogicamente inconseqüente. Pode ser espaço de socialização de conhecimentos porque acontece de forma conjunta

com um grupo de alunos, e só perante estes o estudante de Educação Física, na qualidade de aluno-mestre, é capaz de reconhecer-se como professor. Para além disso, o estágio supervisionado acaba sendo uma síntese entre os quatro personagens que o compõe, propiciando a circulação de idéias, práticas e reflexões que, se ainda restrita a algumas disciplinas, deveria ser atividade corrente no contexto universitário.

Se ainda temos dúvida do encaminhamento ideal para a prática de ensino, pelo menos já sabemos que ela pode ser um espaço rico de circulação de práticas e idéias, o que já é bastante. Mas afinal, o que fazemos com ela?

2) em busca de um nexos articulador

É comum ouvirmos que o estágio é importante para que “se pegue experiência”, como se esta fosse uma “coisa”, talvez um prêmio a ser obtido. Ela na verdade é, ou ao menos deveria ser, algo para além disso e, para tanto, não pode ser considerada mera “experiência individual”,¹³ mas campo objetivo por onde circulam saberes, idéias,

práticas pedagógicas e sociais distintas, espaço de intervenção numa realidade de difícil apreensão. A simples troca de papéis (de aluno para professor) não constitui, além disso, qualquer garantia de uma experiência de fato nova, uma vez que, em lugar do enfrentamento da complexidade da educação, corre-se o risco da superficialidade das velhas e fáceis certezas, ancoradas quase sempre em tradicionais exemplos vivenciados nos tempos de primeiro e segundo graus, e reproduzidos nas aulas das disciplinas conhecidas como “técnicas” (basquete, vôlei, atletismo, etc.). Aquilo que um dia foi feito será novamente repetido. No necessário contrafluxo é que se torna tão importante a participação ativa de cada um dos *personagens* do estágio.

A equação a ser resolvida parece ser a seguinte: se ainda não se pode pensar a licenciatura como um processo coletivo de formação do educador (Fazenda, 1994:61), apesar dos avanços recentes, como pode articular-se uma prática de ensino que tenha pretensões e compromissos com uma educação crítica?

Uma forma de contribuir para o equacionamento da questão é

buscar na organização da disciplina um nexu articulador, que pode estar centrado na consecução de um **programa introdutório de pesquisa**. Não seria o caso de que cada aluno desenvolvesse um projeto de pesquisa com o rigor que se exigiria do trabalho de um pesquisador de fato, até porque a realidade nos mostra a fragilidade científica em que os estudantes (e os profissionais) são constantemente flagrados. É desejável, no entanto, que ao menos a prática do rigor científico seja algo exercitado por eles, como fundamento de um *vir-a-ser* de estudantes que estão à beira da vida profissional.

Todo professor pode ser um pesquisador de sua prática, repensá-la no âmbito de desvelar seu próprio cotidiano. É preciso ter a prática do rigor teórico e metodológico incorporada ao cotidiano profissional. Isso é muito mais importante que uma avalanche de novas pesquisas que, no fundo, tendem muito mais a atender a necessidade de status acadêmico e de uma volumosa lista de publicações, do que propriamente responder a demandas científicas.¹⁴ Há muitas pesquisas que se pretendem transformadoras, mas que por sua fragilidade, são conservadoras de uma ordem acadêmica pouco ou

nada rigorosa. Em última análise, *pesquisar*, também na prática de ensino, deve significar, antes de tudo, pensar de forma mais sistemática e rigorosa.

Se assim deve ser, que o exercício já aconteça no estágio supervisionado. Como pode ser essa articulação entre ensino e pesquisa? Citarei, a seguir, alguns passos mediante os quais esta articulação pode tornar-se possível.

2.1) um retrato, mas com voz, da escola

O primeiro ponto que precisa ser destacado é que a prática de ensino não é realizada simplesmente em uma turma, mas na escola, em toda a instituição educacional, e esta deve constituir-se, desde o princípio, não apenas como campo de estágio, mas como primeiro objeto de estudo. O ponto de partida é a observação sistemática e a organizada coleta de informações, o que deve possibilitar, a partir da mediação reflexiva, um diagnóstico preliminar da escola onde vai ser realizado o estágio. Esse diagnóstico deve abarcar a instituição escolar no máximo de suas dimensões, começando com os aspectos físico-estruturais – descrição da estrutura física da escola, relação do material

disponível, política de captação de recursos financeiros e materiais, etc. –, passando por aspectos históricos da instituição e chegando, essencialmente, ao projeto pedagógico, declarado e não declarado, assumido por ela.

É importante a descrição tão minuciosa quanto possível das aulas e outras atividades pedagógicas (organização de festas, acompanhamento pedagógico, conselhos de classe, associações de pais e professores, participação da escola em eventos externos, etc.), da rotina da escola, procurando, a partir dela, traçar um perfil ampliado desse projeto pedagógico.

Outra atividade importantíssima nesse período é a análise dos relatórios elaborados pelos estagiários de semestres anteriores, sobretudo aqueles referentes à escola onde se desenvolverá o estágio. Sempre que possível, um estagiário deve continuar e/ou reorientar o trabalho de colegas que tenham realizado seus estágios no mesmo lugar. Por este motivo, a presença de estagiários numa determinada escola deve ser tão constante e permanente quanto possível, já que um semestre é tempo insuficiente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico consistente.

É no período de diagnóstico que se torna e importante buscar estabelecer uma relação de confiança com o professor da turma na qual se realizará o estágio supervisionado. Não é incomum que haja divergências pedagógicas entre este e os estagiários. A posição dos estagiários, muitas vezes excitados com os novos “conhecimentos críticos” aprendidos na universidade, jamais pode ser a do “colonizador” (Lovisol, 1994b:9). É preciso respeitar as condições concretas nas quais ocorre o trabalho pedagógico, nos limites em que ele se apresenta, já que só a partir dessa concretude – e não das nuvens – é que podem ocorrer as desejadas transformações na prática pedagógica. Paciência, nesse caso, não é um luxo. É importante lembrar que a prática de ensino pode e deve ser um importante veículo de mediação entre a universidade e as escolas, contribuindo dessa forma para a formação continuada dos professores da rede pública.¹⁵

2.2) organizando-se ao redor de um *problema de pesquisa*

O passo mais ousado, dado a partir do diagnóstico, é a identificação de um tema relacionado à prática pedagógica escolar e à

formulação de um problema de pesquisa a ser investigado durante o(s) semestre(s) de estágio. Tanto melhor, se os estagiários já souberem, antes mesmo de iniciar-se o semestre, ao menos na forma de esboço, o que vão pesquisar.

É muito amplo o espectro de questões que podem gerar um problema de pesquisa. Basta lembrar que a escola não está desligada da sociedade, ao contrário, é parte integrante desta, determinando-a e sendo por ela determinada. De forma geral, os diversos fenômenos sociais também encontram lugar na escola, ainda que com características específicas.

Uma situação investigativa não se esgota nas aparências que se colocam frente aos nossos olhos. Mais freqüente é que existam diversos ocultamentos, que transformam a realidade em algo bem diverso daquilo que se apresenta em um primeiro momento. Por isso o rigor na análise é tão importante. Mas é impossível termos rigor se não tivermos uma boa base teórica. É como se tivéssemos astigmatismo e não usássemos óculos, ou ainda, que os usássemos, mas para estrabismo! É o que acontece quando carecemos de base teórica

mínima, ou utilizamos instrumental inadequado para a análise em questão. Por esse motivo é tão necessária a mediação reflexiva na elaboração do diagnóstico do campo de estágio.

As grandes questões sociais também encontram eco na dinâmica escolar. Ecologia, relações raciais, religiosas e de gênero,¹⁶ relações de poder explícitas e implícitas, questões afeitas à saúde pública, entre outros temas, podem trazer interessantes problemas de pesquisa, que extraídos de um contexto mais geral, encontram especificidade na prática pedagógica escolar, também da Educação Física.

O largo universo de crenças disseminado na sociedade brasileira determina diferentes formas de lidar com a corporeidade, o que acaba tendo forte influência na Educação Física escolar. Ofereço dois pequenos exemplos. Quando há alguns anos trabalhava, na rede pública municipal de Florianópolis, sugeri uma determinada atividade na qual as crianças deveriam andar de costa. Uma das crianças recusou-se a participar, preocupada com o perigo de “pisar no Anjo da Guarda”(!). A “Igreja Pentecostal Deus é Amor”,

com sede mundial em São Paulo, possui um formulário de solicitação de dispensa da disciplina Educação Física que, arguindo a Constituição Federal (art. 5 VI e VIII, os quais dão conta da liberdade e inviolabilidade de crença religiosa), defende o direito individual de “escusa de consciência”. O formulário diz, textualmente, no seu penúltimo parágrafo: “Assim, considerando que a ‘Escusa de Consciência’ é uma garantia constitucional do indivíduo, e que o (a) aluno (a) não recusa prestar imposição alternativa, desde que compatível com suas convicções religiosas, requer a V. Sra. a dispensa de [nome do aluno (a)] da disciplina Educação Física.” Todas as disciplinas escolares podem facilmente bater de frente com preceitos religiosos, uma vez que o conhecimento ensinado nas escolas pretende, formalmente, ser oriundo da ciência, do pensamento secular. Tudo se torna mais complicado se pensarmos que a ciência também tem aspectos de crença e que, de certo modo, ela mesma tornou-se, modernamente, uma forma (laica, mas não muito) de religião. Fica a pergunta se o argumento de “escusa de consciência” poderia ser usado para a dispensa de outras disciplinas, como a Biologia (que

trata do “espinhoso” tema *evolução*), História e Matemática.

Além dessas questões mais amplas, há outras mais tradicionalmente ligadas ao ensino de Educação Física, o que não as torna menos importantes, nem diminui a necessidade de constituírem-se como objetos de investigação. Seriam aquelas mais circunscritas à prática pedagógica, ligadas essencialmente à experimentação metodológica, ao debate dos conteúdos e às condições objetivas, onde acontece a intervenção da Educação Física. Um exemplo muito interessante desse tipo de preocupação é a pesquisa desenvolvida pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física & Esporte (LOEDEFE) da Universidade Federal de Pernambuco, acerca do redimensionamento do tempo pedagógico necessário para aprendizagens sociais na área de Educação Física & esporte. Segundo a pesquisa, apenas 30% do tempo das aulas de Educação Física nas escolas estudadas é aproveitado nas aprendizagens, isso quando não há simplesmente a ausência das aulas (Taffarel, Escobar e França, 1995).

Pela parte podemos nos aproximar do todo, conhecendo, de

forma mais refinada, o ambiente escolar no qual se desenvolve a prática pedagógica da Educação Física.

2.3) “duas metodologias”

A confecção do *diagnóstico*, na forma de uma investigação rigorosa do contexto e do cotidiano escolar, mais a identificação de um *problema de investigação* apontam para a formulação de um projeto de trabalho para o estágio supervisionado, cujo primeiro esboço poderia surgir já na disciplina teoria e prática pedagógica.

Neste exercício provisório de formulação, pode constar um arcabouço teórico mínimo, no qual seja explicitada e descrita a opção pedagógica, e ainda uma possível indicação da problemática a ser investigada durante o período de estágio. Objetivos, metas, formas de avaliação, conteúdos e outras atividades pedagógicas devem ser claramente apontadas, ainda que permaneçam como horizontes passíveis de reavaliação e reenaminhamento.

No período de ministração de aulas e participação nas demais atividades pedagógicas da escola, assume grande importância o constante processo de avaliação do estágio supervisionado. É preciso

pensar e repensar a prática pedagógica a partir do projeto elaborado, mas também o contrário, organizar o projeto a partir das perguntas e respostas que a prática pedagógica oferece. É aqui que assumem fundamental importância os *pontos de encontro*,¹⁷ nos quais o dia a dia é discutido e as reflexões teórico-práticas encontram seu lugar.

O período de estágio, se não pode transformar nem a escola nem os alunos em “cobaias de ensino” (Massih e Prudêncio, 1996:???), deve, no entanto, privilegiar a experimentação, o domínio da pesquisa e do rigor. Repetir os mesmos procedimentos já consagrados pela prática que “dá certo”, não contribui para a legitimação da Educação Física como disciplina importante no contexto escolar, nem com uma proposta de educação que se pretenda transformadora. É preciso tomar cuidado para que não se tenha uma “nova hibernação” (Fazenda, 1994); o risco eminente é constituir a prática de ensino em semelhante àquela já experimentada em muitos momentos da vida escolar.

Da mesma forma, a partir da localização do problema a ser investigado, deve ser elaborado um pequeno projeto de pesquisa,

interligado com o de ensino. É importante lembrar que a metodologia de investigação depende do objeto, do problema de pesquisa. Diferentes problemas e distintos enfoques epistemológicos determinam a metodologia da pesquisa e os passos a serem seguidos.

2.4) relatório

A elaboração do relatório não deve se dar de forma solitária, ou ainda na última semana de estágio, mas é necessário que esta síntese das atividades desenvolvidas vá, pouco a pouco, se configurando durante o semestre, nas intervenções como estagiário, nos debates com colegas e professores (o da turma, o da disciplina e outros), e também no trabalho de reflexão individual. Neste sentido é fundamental que o *diário de campo* seja de fato utilizado como instrumento, e que os relatórios parciais sejam elaborados a cada semana. Os relatórios devem constituir um documento importante de análise para as “gerações” posteriores de estagiários, de modo que os relatos e reflexões possam subsidiar novas práticas e os problemas levantados, possam continuar sendo estudados.

No relatório deve constar a descrição do trabalho investigativo,

bem como as interfaces com os momentos de ensino propriamente dito. O resultado de uma pesquisa deve ser uma resposta à pergunta formulada no início do processo, sendo menos importante se esta contempla ou não nossas expectativas iniciais. Se não for possível chegar a uma resposta no prazo de encerramento do estágio, é importante que ao menos alguns indicativos estejam claramente apresentados, para que futuros estagiários possam trabalhar com segurança a partir de um ponto já mais adiantado.

Mais uma palavra

Colocar algumas questões de forma geral e aberta foi o objetivo deste texto, de modo que ele possa contribuir para um “clima de entendimento” na disciplina prática de ensino, o que não quer dizer unanimidade de pensamento. Espero que o debate possa avançar no sentido da crítica a questões aqui levantadas, e dou-me por satisfeito se assim acontecer.

Uma última questão, ainda insistindo no comprometimento entre pesquisa e ensino: um estágio que seja expressão rigorosa da construção do conhecimento pode ser um

passo que motive os estagiários a elaborar em suas monografias conclusivas da licenciatura a respeito de temas diretamente ligados à escola, de forma que o curso de Educação Física possa ratificar, também por aí, sua responsabilidade em formar professores para atuarem na escola.

Notas

- 1 A inspiração para isso veio, em grande parte, da leitura do texto de Hugo Lovisolo, "Educação Física: a arte da mediação", publicado pela primeira vez no periódico *Contexto e Educação*, em 1993.
- 2 Para uma crítica a esta concepção, conferir o trabalho de Lovisolo (1994a). Para um comentário sobre a origem da crítica ao esporte, Bracht (1997).
- 3 Não desconsidero as diferenças de posição que fogem dessa simplificação, exposta apenas como recurso explicativo.
- 4 Refiro-me a uma entrevista do então candidato trabalhista e hoje primeiro-ministro britânico, Tony Blair. Confira também o instigante texto de Theodor Adorno (1997).
- 5 Estou fazendo aqui uma composição entre as expressões educadores físicos e médicos-feiticeiros, utilizadas, respectivamente, por Hugo Lovisolo (1994b) e Horace Miller (1985).
- 6 Confira sobre o tema Lovisolo (1997) e Lloyd (1996).
- 7 Para um maior aprofundamento em relação a esse conceito, consultar Coletivo de Autores (1992), especialmente o capítulo 3. Segundo Kunz (1994:19) haveria uma certa impropriedade no uso da expressão "Cultura Corporal", em função do "dualismo" (a co-existência de uma suposta cultura "não corporal") que a mesma reforçaria. No texto de Escobar há uma defesa insuficiente da expressão. Pessoalmente considero "Cultura Corporal" um conceito adequado ao materialismo histórico, modelo teórico defendido por Escobar.
- 8 Sobre o nascimento e o desenvolvimento do esporte na Europa, principalmente na Inglaterra, conferir Elias e Dunning (1986).
- 9 Confira, sobre o tema o trabalho de Souza (1991) e secundariamente Vaz (1993).
- 10 Sobre este último grupo, confira Gastaldo (1995).
- 11 Há mudanças em curso no funcionamento do Estágio Supervisionado em face da nova LDB. Com elas os alunos devem começar o estágio supervisionado antes da sexta fase. Uma análise do currículo do curso de Educação Física da UFSC pode ser encontrada em Mocker (1995).
- 12 Ver, como exemplo, Massih e Prudêncio (1996:109), Guimarães et alii (1995:165).

- 13 “Experiência individual” e “Experiência” são utilizadas aqui no sentido proposto por Benjamin (1977).
- 14 Utilizo aqui a expressão “científica” no sentido geral, com todos os riscos, apenas como tipo ideal.
- 15 Com esta preocupação é desenvolvido já desde o primeiro semestre de 1994, por iniciativa da Profa. Ingrid Wiggers, o Seminário de Avaliação da Prática de Ensino de Educação Física (que em suas últimas edições passou a realizar-se em conjunto com a prática de ensino de outras disciplinas), no qual os relatórios dos alunos são apresentados publicamente, com a presença dos professores das escolas onde o estágio foi realizado. Os relatórios transformam-se assim em objeto de debate e crítica. Também nesse sentido, têm sido realizados, ainda esporadicamente, seminários temáticos nas escolas, como parte integrante do processo de estágio. Um exemplo é o Seminário sobre aulas co-educativas, realizado no dia 20 de junho de 1995, no Colégio Estadual Getúlio Vargas. O Seminário foi organizado pelos estagiários e compreendeu uma exposição sobre o tema, realizada pela Professora Maria do Carmo Saraiva Kunz, debates em pequenos grupos e uma síntese final. O tema foi escolhido em função da realidade daquela escola que, de uma hora para outra, viu-se obrigada, por um decreto governamental, a “juntar” meninos e meninas em uma mesma turma. Devo à Professora Ingrid Wiggers a preocupação em tornar a prática de ensino um veículo que contribua para a formação permanente dos professores da rede pública.
- 16 Confira sobre esses temas: Ribeiro (1995), Brandão (1986), Mihçiyazgan (1996) Saraiva Kunz (1992, 1993, 1996).
- 17 Uma pequena descrição do “Ponto de Encontro” pode ser encontrada em Wiggers (1996). A leitura deste e dos outros textos do mesmo volume pode dar uma idéia de como se desenvolve a prática de ensino de Educação Física da UFSC. Da mesma forma Guimarães et. alii (1995) e Luz et alii (1995).

Bibliografias

- ADORNO, Theodor W. Tabus über dem Lehrberuf. 656-673. In: _____ *Gesammelte Schriften* (10-2). (p. 656-673) Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1997.
- BENJAMIN, Walter. Der Erzähler: Betrachtungen zum Werk Nikolai Leskows. In: _____ *Iluminationen: Ausgewählte Schriften*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1977.
- BOYCOTT, Rosie. Escola só Prioriza Elite, Afirma Candidato. *Folha de São Paulo*, 02/02/97, p. 1-29.
- BRACHT, Valter. A Criança que Pratica Esporte Respeita as Regras do Jogo

- ... Capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, n. 7 (2), p. 62-68, 1986.
- _____. Educação Física: em Busca da Legitimação Pedagógica. In: _____. *Educação Física e Aprendizagem Social*. (p. 33-53) Porto Alegre, Magister, 1992.
- _____. *Sociologia Crítica do Esporte: uma Introdução*. Vitória, CEFD/UFES, 1997. (Coleção Gnosis, n. 8)
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Os Deuses do Povo: um Estudo sobre a Religião Popular*. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- CAVALCANTI, Kátia Brandão. A Função Cultural do Esporte e suas Ambigüidades Sociais. In: COSTA, Lamartine Pereira da. *Teoria e Prática do Esporte Comunitário e de Massa*. (p. 301-16) Rio de Janeiro, Palestra, 1981.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo, Cortez, 1991.
- ELIAS, Norbert & DUNNING, Eric. *Quest for Exciting: Sport and Leisure in the Civilizing Process*. Oxford & New York, Basil Blackwell, 1986.
- ESCOBAR, Michele Ortega. Cultura Corporal na Escola: Tarefas da Educação Física. *Motrivivência*, n. 8 (7), p. 91-102, dez/1995.
- FAZENDA, Ivani. O Papel do Estágio no Curso de Formação de Professores. In: Piconez, Stela C. Bertholo.: *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. (p. 53-62) Campinas, Papyrus, 1994.
- GASTALDO, Édison Luis. A Forja do Homem de Ferro: A Corporalidade nos Esportes de Combate. In: LEAL, Ondina Fachel (org.). *Corpo e significado: Ensaio de Antropologia Social*. (p. 207-226) Porto Alegre, Editora da Universidade/Nupacs, 1995;
- GHIRALDELLI JR. Paulo. *Notas para uma Teoria dos Conteúdos da Educação Física*. Ibitinga, 1991. (Texto preparado para curso na 43ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em separata).
- GUIMARÃES, Elaine Vargas et alii. Estágio, um pé no futuro. *Motrivivência*. n. 8 (7), p. 161-169, dez/1995.
- KUMMELS, Ingrid. Zwischen Sonne, Mond und Wettgeschäft: Die Langstreckeläufe der Rarámuri. In: DIRMOSER, Dietmar. *Sport und Spiele (Lateinamerika: Analysen und Berichte* 19, p. 67-86). Unkel & Rhein, Hoermann, 1995.
- KUNZ, Elenor. *Transformação Didático-pedagógica do Esporte*. Ijuí, Unijuí, 1994.
- LLOYD, Moya. Feminim, Aerobics and the Politics of the Body. *Body & Society* (p. 79-98). n. 2 (2), 1996.
- LOVISOLO, Hugo. Regras, Esporte e Capitalismo. In: _____. *A Educação Física como Arte da Mediação*. (p. 81-107) Rio de Janeiro, Sprint, 1994a.

- _____. A Educação Física como Arte da Mediação. In: ____ *A Educação Física como Arte da Mediação*. (p. 7-38) Rio de Janeiro, Sprint, 1994b (também publicado em *Contexto e educação*, n. 29 (8), p. 26-59, jan/mar de 1993).
- _____. Educação Física, Estética e Movimentos. In: ____ *Estética, Esporte e Educação Física*. (p. 31-50) Rio de Janeiro, Sprint, 1997.
- LUZ, Fernanda Regina et alii. Desvendando o Estágio em Educação Física. *Motrivivência*. n. 8(7), p. 170-176, dez/1995.
- MARQUES, Mário Osório. *Conhecimento e Modernidade em Reconstrução*. Ijuí, Unijuí, 1993.
- MASSIH, Antônio Luiz e PRUDÊNCIO, Sandro Natalício. Experiências com Ensino Aberto. In: WIGGERS, Ingrid Ditrich (org.): *Ponto de Encontro: Ensaios da Prática de Ensino de Educação Física* (Coleção Laboratório, n. 5, p. 99-135) Florianópolis, NUP/ CED/UFSC, 1996.
- MIHÇIYAZGAN, Ursula. Türkische Mädchen im Sportunterricht. Oder: Über die religiösen Wurzeln des Sports. In: BRÖSKAMP, Bernd & ALKEMEYER, Thomas. *Fremdheit und Rassismus im Sport*. (p. 87-108) Sankt Augustin, Akademie, 1996.
- MILLER, Horace. *Ritos Corporais entre os Nacirema*. Florianópolis, CFH/ UFSC, 1985. s.p. (mimeo.)
- MOCKER, Maria Cecília de Miranda (org.). Avaliação Curricular do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. *Motrivivência*, n. 8 (7), p. 204-216, dez/1995.
- NETTO, José Paulo. Para a Crítica da vida Cotidiana. In: NETTO, José Paulo e FALCÃO, M. C.: *Cotidiano: Conhecimento e Crítica*. (p.63-93) São Paulo, Cortez, 1987.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a Aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In: ____ *A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. (p. 15-38) Campinas, Papirus, 1994.
- RIBEIRO, Neli Góes. *Por Entre as Tramas e os Meios: as Relações Raciais na Escola*. Florianópolis, Programa de Pós-graduação em Educação CED/ UFSC, 1995. (Dissertação de mestrado).
- SARAIVA KUNZ, Maria do Carmo. Aula Co-educativa: uma Chance de Superação das Desigualdades entre os Sexos em Aulas de Educação Física. *Espaço da Escola*, n. 3 (1), p. 29-36, Jan.-Mar./1992.
- _____. *Quando a Diferença é um Mito: uma Análise da Socialização Específica para os Sexos sob o Ponto de Vista do Esporte e da Educação Física*. Florianópolis, Programa de Pós-graduação em Educação CED/ UFSC, 1993. (Dissertação de mestrado)
- _____. Educação Física e Co-educação. In: Grupo de Estudos Ampliados em Educação Física

- (NEPEF/UFSC – SME/Florianópolis). *Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis*. Florianópolis, NEPEF/UFSC & SME, 1996.
- SÉRGIO, Manuel. *Motricidade Humana: Contribuições para um Paradigma Emergente*. Lisboa, Instituto Piaget, s.d.
- _____. *Epistemologia da Motricidade Humana*. Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, 1996.
- SOUZA, Ana Márcia de. *Esporte Espetáculo: a Mercadorização do Movimento Humano*. Florianópolis, Programa de Pós-graduação em Educação CED/UFSC, 1991. (Dissertação de mestrado).
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega; FRANÇA, Tereza Luiza de. Organização do Tempo Pedagógico para a Construção/Estruturação do Conhecimento na área Educação Física/Esporte. *Motrivivência*. n. 8 (7), p. 124-133, dez/1995.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Esporte e Indústria do Espetáculo: Alguns Limites e Possibilidades do Esporte na Indústria Cultural. *Universidade e Desenvolvimento*. n. 1 (1), p. 83-90, 1993.
- _____. Uma Resposta à Pergunta: Pesquisa em Educação Física: para quê e para quem. *Motrivivência*. n. 5,6,7(4), 1994.
- _____. *Razão e Corporeidade: Elementos para a Compreensão da Cultura Corporal na Modernidade*. Florianópolis, Programa de Pós-graduação em Educação CED/UFSC, 1995. (Dissertação de mestrado).
- WIGGERS, Ingrid Ditrich. O Ponto de encontro. In: ____ (org.): *Ponto de Encontro: Ensaios da Prática de Ensino de Educação Física* (Coleção Laboratório, n. 5) Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 1996.
-
- Endereço para correspondência:*
Centro de Educação/
Departamento de Metodologia do
Ensino/ UFSC.
-