

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ILMA CÉLIA RIBEIRO HONORATO**

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES E  
DISTANCIAMENTOS NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CAMPO DO  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**PONTA GROSSA  
2011**

**ILMA CÉLIA RIBEIRO HONORATO**

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES E  
DISTANCIAMENTOS NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CAMPO DO  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

**PONTA GROSSA**

**2011**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

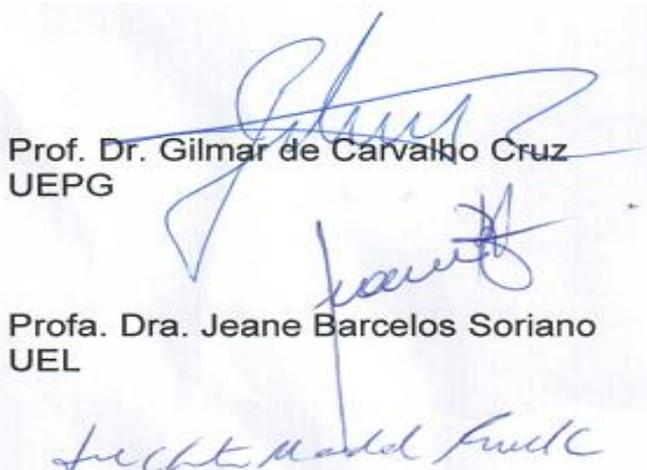
H744f Honorato, Ilma Célia Ribeiro  
Formação profissional em Educação Física : aproximações e  
distanciamentos na relação teoria e prática no campo do Estágio  
Supervisionado. Ponta Grossa, 2011.  
226f.  
Dissertação ( Mestrado em Educação- Linha de pesquisa : Ensino e  
Aprendizagem ), Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz  
  
1.Fornação Profissional Docente. 2. Educação Física. 3. Estágio  
Supervisionado. 4. Currículo. I.Cruz, Gilmar de Carvalho. II. T

CDD:796.01

**TERMO DE APROVAÇÃO**  
**ILMA CÉLIA RIBEIRO HONORATO**

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES E  
DISTANCIAMENTOS NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CAMPO DO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO

Dissertação Aprovada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz  
UEPG

Prof. Dra. Jeane Barcelos Soriano  
UEL

Prof. Dra. Silvia Cristina Madrid Finck  
UEPG

Ponta Grossa, 30 de maio de 2011

Para Glauce e Guilherme, razões inquestionáveis do meu  
contentamento pela vida.

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Gilmar de Carvalho Cruz, cuja orientação por meio de sólidos conhecimentos teóricos, consciência/paciência e estímulos, foram pontuais na realização desta pesquisa.

À Professora Silvia Christina Madrid Finck, pela sua disponibilidade, seriedade, competência e paixão pela Educação Física.

À Professora Angélica Gois Morales, pela sua generosa contribuição na realização desta pesquisa.

À Professora Jeane Barcelos Soriano, pelas considerações pontuais no trabalho, tanto na qualificação quanto na defesa deste.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, aos professores e funcionários do Programa de Mestrado em Educação, Biblioteca e Serviços Gerais, pela dedicação e condições oferecidas para viabilizar esta pesquisa.

Aos Professores e Acadêmicos participantes desta pesquisa, pela presteza em contribuir e em especial para os professores que se disponibilizaram em participar do estudo piloto.

Às companheiras do mestrado: Letícia, Daiana, Elismara e Helaine por compartilhar dos mesmos anseios da formação continuada e pelos momentos de discussões acadêmicas.

Ao amigo Marcelo José Taques, pela admiração e respeito que demonstra ter em relação a minha trajetória profissional e acadêmica.

Aos companheiros da Educação Básica do Estabelecimento de Ensino Liane Marta da Costa, pelos momentos de lutas, conflitos e trocas, que muito me permite avançar no exercício da docência.

Aos alunos do Estabelecimento de Ensino Liane Marta da Costa por cotidianamente confirmar como acertada a escolha em ser professora de Educação Física.

À todos que contribuíram de alguma forma para a desenvolvimento desta pesquisa, meu agradecimento.

**E por acaso poderíamos nós, como educadores, fazer menos? Nossa tarefa é ensinar e aprender; levar nossas indagações tão a sério quanto o tema requer; e receber as críticas que nos fazem respeitosa e abertamente; desejá-las mesmo, para que também possamos ser convocados a questionar e reformular nosso próprio senso comum [...]**

**(APPLE, 2005, p. 55-56).**

HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. **Formação Profissional em Educação Física: Aproximações e Distanciamentos na Relação Teoria e Prática no Campo do Estágio Supervisionado**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta o entendimento de como se dá a articulação entre formação teórica acadêmica e a prática pedagógica junto às vivências da disciplina de Estágio Supervisionado na escola em duas Instituições de Ensino Superior: uma de natureza pública e outra de natureza privada. Os objetivos da pesquisa foram: a) investigar a possibilidade de articulação dos saberes acadêmicos à prática pedagógica na escola por meio das vivências proporcionadas pela disciplina Estágio Supervisionado; b) desvelar os elementos que aproximam/distanciam a formação acadêmica da prática pedagógica; c) elencar subsídios para reflexões críticas que contribuam no sentido de avanço da unicidade teoria e prática na proposta curricular que norteia a formação dos futuros professores. A fundamentação teórica foi consubstanciada por estudos referentes: às teorias críticas de currículo (SACRISTÁN, 2000; APLE, 2002; 2005; GIROUX, 2005) e à universidade e seu espaço de interlocução com os diferentes universos em que está constituída (VEIGA, 2004, 2010; SANTOS 2005; CHAUI, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002); à disciplina Estágio Supervisionado como espaço de interlocução entre teoria e prática (CANDAU, 1987; PIMENTA, 1997; SOUZA JUNIOR 2005; BORGES, 2010) e à formação profissional em Educação Física (FARIA JUNIOR, 1987, 1992; TAFFAREL, 1993; SANTOS JUNIOR, 2005). Considerou-se ainda a composição curricular por meio do ordenamento legal referente à Educação Física. A opção metodológica se deu por meio de uma abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007; GIL, 2009). O delineamento foi feito por meio de um estudo de caso de tipo multicase (YIN, 2005). Os sujeitos participantes da pesquisa foram quatro professores de Educação Física, responsáveis pela disciplina Estágio Supervisionado e quarenta e nove acadêmicos inseridos no curso de Licenciatura em Educação Física. Os instrumentos de pesquisa escolhidos foram: a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); entrevista do tipo direta para os professores de Educação Física; questionário com questões abertas para os acadêmicos. Para a análise e discussão dos dados optou-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A estratégia metodológica escolhida para corroborar com a análise de conteúdo foi a triangulação dos dados. A discussão dos resultados foi realizada à luz das teorias críticas de currículo. A partir do diálogo sobre a formação do professor de Educação Física por meio da disciplina Estágio Supervisionado das duas Instituições, constatou-se que o conceito de currículo ainda se constitui no modelo que se pretendeu superar a partir da década de 1990 e a figura triangular que se pretendia formar, a partir dos três instrumentos de pesquisa, não se constituiu, uma vez que no decorrer do processo foram descortinados inúmeros vieses que distanciaram a unicidade teoria/prática na disciplina Estágio Supervisionado imbricados no conceito de currículo, nas demandas concernentes às Instituições de Ensino, na superficialidade da compreensão do corpo docente no que diz respeito à elaboração do projeto pedagógico do curso e na identidade docente do professor da Instituição formadora e identidade docente do futuro professor da escola.

Palavras Chave: Formação Profissional Docente. Educação Física. Estágio Supervisionado. Currículo.

HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. **Professional Formation in Physical Education: ins and outs in the Relation of Practice and theory in the Field of Advised Trainee.** 2011. Dissertation (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

### ABSTRACT

This research presents the understanding of how occurs the articulation between academic and theoretical practice formation and pedagogical practice together with the living of the discipline of Advised Trainee in Physical Education the schools into two College Graduation Institutions': one of public nature and the other of private nature. The research objectives were: a) investigate the possibility of come close with the academic knowledge to the pedagogical practice in the school by means of the living proposed by the discipline of Advised Trainee; b) revel the elements that focus on/out the academic formation from the pedagogical practice; c) support a list of items to build a critical reflection that corroborates to the improvement in order to grab the theory and practice, specially, in the curricular proposal which advise the graduation of pre service Physical Education teachers. The theoretical support to this work was built beyond the studies conducted by: Critical Curricular theories (SACRISTÁN, 2000; APLE, 2002; 2005; GIROUX, 2005) and the College and its space of interlocution with different universes in which it is build (VEIGA, 2004, 2010; SANTOS 2005; CHAUI, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002); the discipline of Advised Trainee as a space of interlocution between the theory and the practice (CANDAU, 1987; PIMENTA, 1997; SOUZA JUNIOR 2005; BORGES, 2010) the professional formation in Physical Education (FARIA JUNIOR, 1987, 1992; TAFFAREL, 1993; SANTOS JUNIOR, 2005). It was considered the curricular composition by means of legal Act related to Physical Education. The methodological option was constructed by means of qualitative research (LUDKE; ANDRÉ, 1986; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007; GIL, 2009). The planning was done covering a case study, more specifically a multi case (YIN, 2005). The research participants were four College Professors, whose were responsible for the Advised Trainee discipline, as well as, forty nine pre service teachers attending classes in the Course of Physical Education Graduation. The chosen research instruments were: documental analysis of Pedagogical Projects' Course (PPC); direct interview to the professors and in service teachers; questionnaires with open questions to the service teachers. The option related to the data analysis and discussion was based on the subject (BARDIN, 1977). The methodological strategy chosen to corroborate with the subject analysis was to cross out the data. The results discussion shed lights on Critical theory Curriculum. From the perspective of dialog about Physical Education Teachers' Formation by means of the discipline of two colleges Advised Trainee, it was noticed that the conception of Curriculum is yet, a pattern that had an attempt to overcome in the decade of 1990 and triangular picture that had as intention to built, taking into account the three research instruments, It was not constructed, once that in the current process, it was revealed that it has a great amount of focus that go on and out the untidily about theory/practice of the discipline of Advised Trainee going on the concept of the Curriculum, in the statements concerned with Graduation Institutions, in the superficial comprehensions of the Professors' staff related to the elaboration of Pedagogical Project Course and in the Professors' Identity of the Formational Institution and the pre service teacher in the school.

Key words: Teachers' Professional Formation, Physical Education, Advised Trainee. Curriculum.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....</b>	<b>18</b>
1.1 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO: TEORIAS CRÍTICAS.....	18
1.2 UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR .....	21
1.3 A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	29
<b>CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>33</b>
2.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS, REFLEXÕES, RETROCESSOS E AVANÇOS.....	33
2.2 O DILEMA LICENCIATURA <i>VERSUS</i> BACHARELADO.....	37
2.3 OBJETO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: EMBATE ENTRE MATRIZ CIENTÍFICA E MATRIZ PEDAGÓGICA.....	44
2.3.1 Matriz Científica.....	46
2.3.1.1 Cinesiologia.....	48
2.3.1.2 Motricidade Humana.....	51
2.3.1.3 Matriz Histórica.....	58
2.3.2 Matriz Pedagógica.....	62
2.3.2.1 Hegemonia e Legitimidade .....	62
2.3.2.2 A Teoria da Prática .....	66
2.3.2.3 Prática Pedagógica .....	69
2.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTO HISTÓRICO, FORMULAÇÕES E IMPACTOS .....	75
<b>CAPÍTULO 3 – MÉTODO.....</b>	<b>92</b>

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	92
3.1.1 Estudo de caso : Multicasos.....	94
3.2 SUJEITOS E LOCAL .....	94
3.3 PROCEDIMENTOS .....	95
3.4 INSTRUMENTOS .....	95
3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	99
3.5.1 Análise de Conteúdo .....	99
3.5.2 Triangulação dos dados .....	101
<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>102</b>
4.1 VÉRTICE 1: ANÁLISE DOCUMENTAL: MARCO TEÓRICO, COMPETÊNCIAS E PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	102
4.2 VÉRTICE 2: ENTREVISTAS: CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE, DOCÊNCIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....	112
4.2.1 Categoria 1: Concepção de Universidade e Identidade Docente .....	115
4.2.2 Categoria 2: Concepção sobre a Disciplina de Estágio Supervisionado .....	118
4.2.3 Categoria 3: Estrutura da Disciplina de Estágio Supervisionado.....	120
4.2.4 Categoria 4: Relação Teoria e Prática: Interloquções por meio da Disciplina de Estágio Supervisionado.....	126
4.3 VÉRTICE 3: QUESTIONÁRIOS: VIVÊNCIAS DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....	128
4.3.1 Categoria 1: Saberes Acadêmicos: Vivências da disciplina de Estágio Supervisionado no Ambiente Universitário .....	128
4.3.2 Categoria 2: Prática Pedagógica: Vivências da Disciplina de Estágio Supervisionado no Ambiente Escolar.....	136
4.3.2.1 Situação Problema 1.....	140
4.3.2.2 Situação Problema 2.....	142
4.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS .....	144
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>169</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE A:</b> Termo de consentimento livre e esclarecido para os sujeitos da pesquisa.....	180
<b>APÊNDICE B:</b> Questionário aplicado aos acadêmicos.....	183
<b>APÊNDICE C:</b> Roteiro da Entrevista realizada com os professores.....	186
<b>APÊNDICE D:</b> Transcrição das entrevistas.....	188
ENTREVISTA 1: Professor P1B.....	189
ENTREVISTA 2: Professor P2B.....	200
ENTREVISTA 3: Professor P1A.....	206
ENTREVISTA 4: Professor P2A.....	214

## INTRODUÇÃO

O processo impulsionador da escolha da temática sobre formação profissional do professor foi com intuito de refletir, analisar e compreender os desafios concernentes a essa formação na atualidade. Em se tratando de educação, o que se articula fundamentalmente é o conhecimento produzido e incorporado diante das relações humanas. Esse conhecimento parte da coletividade por meio da história dos povos, retratados em diferentes contextos, sejam eles sociais, econômicos ou políticos. Assim, para dar conta das demandas apresentadas pela sociedade, o homem criou e apropriou-se de meios e instrumentos que produzisse e subsidiasse sua existência, essa busca tem como objeto de interlocução o conhecimento (TAFFAREL, 1993).

A aquisição desse conhecimento é interligado por acontecimentos de ordem histórica e demandas concernentes a atualidade. Ao retratar a formação profissional do professor ela está mediada por conceitos e metodologias referendadas por determinada época, tanto no seu ato político quanto pedagógico. Sem contar que essa formação também aparece impregnada por ranços educacionais e ideológicos de épocas passadas, bem como reforçada por modismos que dificulta uma educação de qualidade e que muitas vezes está a serviço de ditames de ordem política e econômica.

Portanto, presencia-se uma educação contextualizada para ordem mercadológica, consubstanciada de um saber acrítico, pautada por conhecimentos fragmentados sem relação com a realidade em que o profissional da educação irá se inserir e isso se dá por razões históricas, “construídas nas relações entre homem e natureza, estando isso conformado a um dado momento histórico, tendo em conta determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais” (TAFFAREL, 1993, p. 46).

Atualmente, em se tratando de políticas públicas relacionadas à educação, percebe-se a falta de efetividade no que diz respeito à superação das desigualdades sociais. Também é notória a aceleração do processo de formação do professor, via o esvaziamento de currículos, o qual proporciona um pragmatismo exigido pelo atual contexto político.

Em se tratando especificamente da formação do professor de Educação Física presencia-se um certo sucateamento, em que são apresentadas ações superficiais no trato do conhecimento (TAFFAREL, 1993; BRACHT, 2007; SILVA, 2005; MOLINA NETO, 2005; REZER, 2007). Nesse sentido, se faz notório que estudos e propostas contemplem posições e ações que superem as tradicionais, e que se oportunize uma maior aproximação dos saberes

acadêmicos produzidos no decorrer dessa formação com a ação pedagógica realizada no campo de atuação.

Acredita-se que a formação do professor de Educação Física deve ser permeada por uma concepção de currículo em que contemplem espaços de articulação dos saberes vivenciados na formação com a realidade em que o futuro professor irá confrontar na sua ação pedagógica. Para isso torna-se premente que se avance para além do discurso da aplicação da teoria na prática. Se faz fundamental que o currículo proporcione conhecimento capaz de fazer com que o professor construa suas ações e reflexões consubstanciadas em teorias das diversas ciências que a Educação Física usufrui.

O currículo ao ser composto por campos de conhecimentos, contempla em sua grade diversas disciplinas que possibilitam a interlocução da unicidade teoria e prática. A disciplina de Estágio Supervisionado representa um desses espaços de interlocuções, em que o futuro professor inserido na realidade da escola, irá se deparar com os problemas reais e que por meio de conhecimentos adquiridos no decorrer da formação elaborará estratégias que permita uma intervenção próxima da real necessidade que o contexto apresenta.

Todavia, o que se presencia são acadêmicos angustiados, com dificuldades de inserção em seu campo profissional, com elaboração de estratégias de intervenção pautadas somente em termos materiais, espaços físicos e atividades utilitaristas. Por sua vez, o professor responsável por esta disciplina na Instituição de Ensino Superior, diante das fragilidades apresentadas na realização da mesma, assume a postura de burocratizá-la em cumprimento de normativas legais.

Dessa forma, esse momento que teria como objetivo principal aproximar os saberes acadêmicos com a prática pedagógica fica relegado as atividades distanciadas, sem a percepção dos conflitos existentes na realidade da escola, contribuindo inclusive na dificuldade em se criar uma identidade profissional docente (PIMENTA, 1997).

Neste contexto, presencia-se como alvo de críticas não somente a escola, mas também as Instituições de Ensino que tem como papel formar os profissionais que nela adentrarão (PIMENTA, 1997; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; APPLE, 2002; VEIGA, 2010). Essas críticas tornam-se salutares, uma vez que amplia o debate para as discussões e reflexões sobre o real papel das Instituições de Ensino Superior e das Instituições de Educação Básica, por meio do seu currículo, que em sua grande maioria tem contribuído na reprodução da ordem social, sendo “notavelmente iníqua em termos de classe, gênero e raça” (APPLE, 2002, p. 26).

Assim posto, configura-se a pergunta que norteia este estudo: Como se dá a articulação entre formação teórica acadêmica e a prática pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Física junto as vivências da disciplina de Estágio Supervisionado na escola de duas Instituições de Ensino Superior?

Sabe-se que na atualidade, o principal desafio concernente a Educação Física refere-se a dicotomia existente entre os saberes acadêmicos vivenciados e refletidos durante a formação com a atuação do professor por meio das ações pedagógicas, perante as demandas apresentadas no cotidiano da escola. É fato corriqueiro a percepção das dificuldades apresentadas pelos futuros professores em suas ações no contexto escolar em relação a unicidade teoria e prática (TAFFAREL, 1993; TAFFARELL *et al*, 2007; REZER, 2007).

No entendimento de Rezer (2007) a dicotomia teoria e prática torna-se mais contundente a medida que se presencia “um tácito afastamento entre o conhecimento produzido no campo da Educação Física e os diferentes contextos de intervenção que o constituem” (p. 39). No entanto, há um enfrentamento em relação à essa problemática, uma vez que estudiosos da área cada vez mais se debruçam em torno de possibilidades de intervenções pedagógicas que a amenizem, porém, acredita-se que ficar somente no âmbito da pesquisa e das publicações não são suficientes para a reversão do quadro. Para tanto, há a necessidade que a discussões tomem corpo no sentido de abarcar especificamente quem faz parte desse processo.

Apesar da ampliação do debate em relação a dicotomia entre teoria e prática no universo da formação e ação do professor de Educação Física (TAFFAREL, 1993; BETTI, 1996; TAFFARELL *et al*, 2007; REZER 2007; BRACHT, 2007) ainda percebe-se um currículo com ênfase na técnica ou na esportivização (BETTI; BETTI, 1996). Assim, presencia-se no decorrer da formação, as intervenções pedagógicas sendo realizadas como forma de cumprimento de carga horária, ausente de momentos de reflexão e interlocução durante o processo.

Esta pesquisa, ao situar o problema com ênfase na unicidade teoria e prática, com o recorte na disciplina de Estágio Supervisionado, o faz com o argumento de que esta representa um espaço em que há grandes possibilidades em aproximar a formação com a realidade da profissão. No entanto, esta disciplina não deve representar somente um espaço de relações burocráticas que o futuro professor é obrigado a cumprir. Para avançar nesta possibilidade se faz necessário que o currículo para essa formação seja reconceitualizado, permitindo redimensionar a ação pedagógica na escola.

Nesse sentido, esta pesquisa parte do contexto de que a formação do professor de Educação Física deve apresentar articulação entre saberes acadêmicos com a ação pedagógica desenvolvida pelo professor no cotidiano de seu trabalho. Partindo desse contexto, estabelece como objetivo geral, investigar a possibilidade de articulação dos saberes acadêmicos com a prática pedagógica na escola por meio das vivências proporcionadas pela disciplina de Estágio Supervisionado. E como objetivos específicos, desvelar os elementos que aproximam/distanciam a formação acadêmica da prática pedagógica; elencar subsídios para reflexões críticas que contribuam no sentido de avanço da unicidade teoria e prática na proposta curricular que norteia a formação dos futuros professores inseridos enquanto sujeitos nesta pesquisa.

Para tanto, no primeiro capítulo, trabalha-se com o aprofundamento das concepções de currículo, por entender que essas concepções quando superficialmente compreendidas impedem que a formação do professor seja articulada por um processo crítico e reflexivo. Com este intuito, recorre-se as teorias críticas do currículo (SACRISTÁN, 2000; APLE, 2002; 2005; GIROUX; MACLAREN, 2005; MOREIRA; SILVA, 2005) pelo entendimento de que estas compreendem a escola como um espaço que possibilita a transformação social, mesmo que se perceba na escola, a reprodução da sociedade vigente, ela ainda constitui um lugar legítimo de luta com momentos significativos capaz de avançar rumo a esta transformação.

Ainda no primeiro capítulo foi retratado a questão da Universidade e seu espaço de interlocução com os diferentes universos em que está constituída (TAFFAREL, 1993; VEIGA, 2004, 2010; SANTOS 2005; CHAUI, 2001; APPLE, 2005; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Esse universo, apresenta-se com múltiplas funcionalidades o que acarreta no aumento de demandas que na atualidade apresentam-se de forma fragmentada e contraditórias entre si.

Encerra-se o primeiro capítulo, postulando a ideia da possibilidade da disciplina de Estágio Supervisionado ser um momento de interlocução entre teoria e prática, em que suas ações representam a oportunidade de reflexão do futuro professor, solidificando seu conceito de práxis e também como espaço integrador com as demais disciplinas que compõem o currículo (CANDAU, 1987; PIMENTA, 1997; MOLINA NETO, 2005; SANTOS JUNIOR 2005; ROCHA JUNIOR, 2005; BRACHT 2007; TAFFAREL *et al*, 2007; REZER, 2007; BORGES, 2010).

O segundo capítulo retrata especificamente a formação profissional em Educação Física, com o intuito de contribuir no desvelamento de pontos polêmicos e controversos pertencentes à área, principalmente na atualidade em que a tensão se faz sentir no trato da fragmentação da formação em Licenciatura e Bacharelado.

Sabe-se que o final da década de 1980 é considerada profícua no avanço sobre os estudos referentes à Educação Física, tomando em seu bojo, as polêmicas concernentes à divisão dessa formação, com profissionais da área apresentando suas propostas, bem como debates e publicações em torno da temática. Dessa forma, foram delineadas propostas tanto por parte daqueles que defendem a divisão como daqueles que são contrários a ela.

Com a tensão estabelecida, a presente pesquisa no sentido de ampliar o debate na questão da formação do professor de Educação Física e todos os conflitos existentes em relação a legitimidade dessa profissão, se posiciona no sentido de desvelar e compreender as principais proposições curriculares. O intuito do desvelamento é possibilitar não somente a compreensão de cada uma delas, mas também estabelecer relações, reflexões, aproximações e distanciamentos entre as mesmas no vislumbre de diminuir a insipiência na formação do professor de Educação Física, uma vez que no entender de Resende (1996) estes momentos são feitos de forma isolada causando uma falta de compreensão e um certo desconforto, seja pela força de argumentos desfavoráveis, ou pelo puro e simples ceticismo da comunidade acadêmica que representa a área.

Diante desses argumentos, a pesquisa opta por desvelar e compreender grandes debates sobre as proposições curriculares referentes a duas matrizes: Matriz científica e matriz pedagógica. A matriz científica com as propostas da Cinesiologia (TANI, 1996), Motricidade Humana (SERGIO, 1989; 1994; 2005) e a Matriz Histórica (TAFFAREL, 1993; SANTOS JUNIOR, 2005; LACKS, 2005; TAFFAREL *et al.*, 2007); E a matriz pedagógica com as propostas de Lovisolo (1995; 1996); Betti (1996) e Bracht (1996; 1997; 2007).

Outro aspecto desvelado no capítulo dois refere-se a composição curricular por meio dos ordenamentos legais referente a Educação Física, bem como seu contexto histórico e os impactos produzidos por essas regulamentações desde a resolução 69/69, até a atualidade em que o currículo é organizado na formação em Licenciatura pelas resoluções de 18 e 19 de fevereiro de 2002 e a Graduação por meio da resolução de 31 de março de 2004.

O terceiro capítulo apresenta a opção metodológica no qual a pesquisa está inserida. A opção foi por uma abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007; GIL, 2009), em que o interesse maior se deu no processo, uma vez que

permitiu a compreensão do problema estabelecido em suas mais diversas manifestações cotidianas. O delineamento foi feito por meio de um estudo de caso, em que permitiu preservar o caráter unitário do fenômeno pesquisado e também por investigar um fenômeno contemporâneo, considerando seus condicionantes históricos (GIL, 2009). O tipo de caso escolhido como estratégia da pesquisa, foi o de multicasos (Yin, 2005), articulando as técnicas de coletas dos dados entre dois universos diferentes representados por duas Instituições de Ensino Superiores, uma de natureza pública e a outra de natureza privada denominadas respectivamente de Instituição A e Instituição B.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram quatro professores, dois da Instituição A e dois da Instituição B, responsáveis pela disciplina Estágio Supervisionado e cinquenta acadêmicos, sendo vinte acadêmicos do 3º e 4º ano da Instituição A e trinta acadêmicos do 4º, 5º e 6º períodos da Instituição B do curso de Licenciatura em Educação Física.

A pesquisa foi subsidiada por três instrumentos diferenciados. Os instrumentos escolhidos foram: a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); entrevista do tipo direta para os professores que ministram a disciplina de Estágio Supervisionado; questionário com questões abertas aplicados aos acadêmicos que cursam a disciplina de Estágio Supervisionado.

Para a análise e discussão dos dados optou-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Essa técnica permitiu analisar os discursos dos sujeitos, uma vez que estes discursos foram decompostos, identificados e transformados em categorias, possibilitando um maior aprofundamento na interpretação da realidade do universo pesquisado (BARDIN, 1977).

A estratégia metodológica escolhida para corroborar a análise de conteúdo foi a triangulação, com o intuito de garantir uma maior credibilidade dos resultados, pois esta é reconhecida como uma das mais importantes estratégias para a interpretação dos resultados nos estudos de caso (GIL, 2009).

Cada instrumento analisado separadamente representou um vértice do triângulo, que ao serem confrontados permitiu o esclarecimento do problema suscitado, ora por se aproximarem, ora por se distanciarem. No entanto, não houve durante a triangulação a aproximação dos três instrumentos, sempre que dois vértices se uniam, o terceiro se distanciava, impedindo a sua formação. Mesmo sem o diálogo necessário para que acontecesse a composição do desenho esperado, surgiram apontamentos significativos para o avanço nas discussões sobre a formação do professor de Educação Física no universo desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

### **1.1 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO: TEORIAS CRÍTICAS**

Sendo o conceito de currículo pouco utilizado no âmbito acadêmico e sua prática reconhecidamente complexa, se faz necessário não somente conceituá-lo, como também refletir sobre as variadas definições e perspectivas que o circundam. Para Sacristán (2000) trata-se de concepções parciais e as vezes contraditórias no contexto histórico, político, científico, filosófico e cultural.

Assim, alguns conceitos estabelecem o currículo como sendo um conjunto de matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um determinado tempo; uma modalidade de ensino ou nível educativo; um conjunto de atividades planejadas como um programa ou um receituário em que o professor se apropria; resultados pretendidos para o ensino e a aprendizagem; plano reprodutor da escola para determinada sociedade; habilidades a serem dominadas - o caso da formação de professor; possibilidades capazes de proporcionar conteúdos e valores em que o aluno seja capaz de transformar e reconstruir a sociedade em que está inserido (SACRISTÁN, 2000).

Essas concepções de currículo, ora confundidas com práticas pedagógicas, ora com teorias balizadoras da ação pedagógica, deterioriza a formação profissional em seu curso reflexivo, uma vez que não permite abarcar as várias concepções e suas influências na ação pedagógica.

O currículo organizado em suas mais diversas acepções pode apresentar diferenciações em vários aspectos, que vai desde a visão que o elege como ponte entre a sociedade e a escola; como projeto educativo; como formatação em que contemplam conteúdos, orientações e sequências de abordagens; como um campo prático, com possibilidades de analisar a partir de conteúdos sua prática; e como a sustentabilidade interacional entre teoria e prática (SACRISTÁN, 2000).

Diante das diversas conceituações, constata-se que a temática não é simples e requer bem mais que discursos referendando sua complexidade e desafios de superação. Não obstante necessita-se de uma compreensão da ação educativa e a função social da escola, a concretização de seus aspectos sociais e culturais (SACRISTÁN, 2000).

Nesse sentido, esta pesquisa propõe a compreensão do currículo com base no conceito das teorias críticas (SILVA, 1999; MOREIRA; SILVA, 2005; APLE, 2005; GIROUX e MACLAREN, 2005). Assim, a principal reflexão centra-se na ideia de que:

O currículo há muito tempo deixou de ser uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica de currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas (MOREIRA; SILVA, 2005).

Dessa forma, o currículo está para além de um objeto estático, é uma práxis que não se esgota no processo ensino e aprendizagem, com ênfase em:

[...] uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dela uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática que na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modela, etc. (SACRISTÁN, 2000), p. 15).

Portanto, o currículo enquanto função social e cultural envolve vários conceitos, principalmente em relação a sua concretização prática, uma vez que está interligado por princípios diversos e complexos que no decorrer do processo ensino e aprendizagem deverá estar em permanente diálogo com as diferentes instâncias que o circundam.

No entanto, o processo curricular no âmbito da formação de professor apresenta certas fragilidades que dificultam um de seus principais objetivos, o de concretizar as práticas pedagógicas nas instituições escolares. Essas fragilidades estão atreladas desde a falta de articulação entre a tríade epistemologia/pedagogia/política até a competição estabelecida no campo de produção de conhecimento na universidade (MOREIRA; SILVA, 2005).

Outra situação referente ao currículo, é o atrelamento da universidade à economia, necessitando assim elaborar o currículo segundo as necessidades dessas demandas (MOREIRA; SILVA, 2005). Essas demandas, muitas vezes não correspondem com os conceitos referendados como primordiais na formação do professor, ficando apenas na quantificação de carga horária das disciplinas consideradas mais significativas no processo de formação.

Portanto, se faz pertinente analisar a questão do conhecimento em que engloba o currículo, no intuito de legitimá-lo no processo de formação do professor. Nesse sentido:

O conhecimento acadêmico não constitui um produto estático, realidade tão simples quanto possa parecer de imediato. Não é um conjunto isolado de informações, mas um conjunto comprometido com uma determinada visão de mundo, que se manifesta no próprio processo de investigação do real (Leite, 2003, p. 11).

Não obstante, o conhecimento se trata de um processo, em que deve ser considerado seu compromisso com a ação pedagógica no sentido de preservar as diferentes possibilidades de compreensão e transformação de mundo, dessa forma o currículo deverá ser concebido em sua constituição social e histórica. Nesse sentido:

[...] o conhecimento organizado para ser transmitido nas organizações educacionais, passa a ser visto não apenas como um implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como história e socialmente contingente (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 21).

Ao se conceber o currículo, as questões históricas como de gênero, raça, conflitos de classe, sexo e religião deverão ser atrelados ao contexto histórico. Portanto, no que se refere as teorias e práticas que envolvem o currículo estas devem ser articuladas com a realidade. Os direcionamentos do currículo não são técnicos e sim éticos e políticos (APPLE, 2005). Dessa forma necessita-se de uma maior aprofundamento e envolvimento por parte dos professores diretamente ligados a formação profissional e também por parte daqueles inseridos na ação pedagógica na escola.

O currículo não pode ser considerado um conjunto neutro de conhecimentos, ele faz parte de uma “tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2005, p. 59). Por isso seu processo tanto construtivo como vivenciado são resultados de tensões/concessões tanto no campo político quanto no campo econômico.

Portanto, se faz pertinente analisar a questão do conhecimento no qual perpassa o currículo, no intuito de legitimá-lo no processo de formação do professor. O conhecimento refere-se a um processo, em que deve ser considerado o seu compromisso com a ação pedagógica no sentido de preservar as diferentes possibilidades de compreensão e transformação de mundo. Por isso, os conteúdos que contemplam o currículo devem ser escrutinados, bem como suas relações no cotidiano da ação pedagógica e também os

conceitos concernentes as expressões culturais de determinados grupos, de determinadas instituições bem como da época em que estão inseridos (APPLE, 2005).

Diante do contexto apresentado, revela-se importante o descortinamento da forma como o currículo está inserido nas instituições de ensino formadoras de professores, e com se dá a produção de conhecimento nesse ambiente.

## 1.2 UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A formação profissional, está atrelada a instância da universidade, em um contexto complexo e desafiador. Ao retratar a universidade à luz do contexto histórico, político e econômico, deve-se atentar para o fato de que em um primeiro momento ela estava constituída com o objetivo que ia muito além da ciência, que seria o de disponibilizar uma educação total capaz de realizar a formação integral do homem.

Com sua estrutura de formação definida a universidade somente passou a receber críticas e pressões a partir de 1960, ficando estabelecida então como sua função a investigação, o ensino e a extensão, entendida aqui como prestação de serviços. No entanto, com as novas estruturações, a universidade se viu diante de múltiplas funcionalidades.

O aparecimento dessas múltiplas funcionalidades se deu também pelo aumento de várias demandas como: estudantes, professores, universidades, ensino, investigação e novas áreas de conhecimentos. A partir de 1980, essas demandas ficaram ainda maiores, ampliando também a incompatibilidade entre elas, uma das principais está centrada na ideia da universidade ser uma instituição fundada na investigação livre e desinteressada e na unidade do saber (SANTOS, 2005).

Sabe-se que atualmente a universidade ao oferecer o conhecimento necessita de recursos financeiros, humanos e institucionais, contradizendo a proposta da investigação livre e desinteressada. Vale salientar que essa contradição não é fato da atualidade, ela sempre existiu, a única diferenciação é que atualmente ela se apresenta em um nível exacerbado, o que não poderia ser diferente, uma vez que suas demandas também aumentaram de forma significativa (SANTOS, 2005).

Ao retratar a questão da unidade do saber, pressupõe que a educação tem como ideia central a capacidade de inserir a sociedade em um estado de civilização capaz de promover o ser humano em um nível em que ele consiga conhecer, refletir, analisar, compreender e transformar o espaço de sua inserção. Portanto, é nessa contradição que se inserem as

demandas por educação e que dela se espera as respostas para todos os desafios dos contextos políticos, econômicos e culturais retratados pela sociedade. Contradição essa existente também na formação profissional nos cursos de licenciatura dos quais se espera a formação de profissionais capazes de solucionar problemas sociais, mesmo que os programas desta formação se distanciem, com suas teorias, das respostas as problemática e aos desafios sociais atuais.

A exigência pautada na LDB nº 9394/1996 no que refere a formação do professor é que este tenha curso superior, bem como um entendimento aprofundado de currículo, permitindo desse modo formar o acadêmico/licenciado com qualidade para a inserção no mundo do trabalho. Nessa ordem, é necessário que a formação do professor contemple em seu bojo pedagógico reflexões que demandem resoluções de questões concretas que atualmente permeiam o ensino, porém a formação do professor apresenta fragilidades referendadas por Taffarel (1993) como sendo:

Falta de domínio de conteúdo, tanto específico quanto pedagógico, falta de articulação entre teoria e prática, entre as áreas de conteúdo específico e pedagógico, entre conteúdo e método, entre Institutos e a Faculdade de Educação, entre Bacharelado e Licenciatura, entre o curso e o sistema que irá absorver o profissional, entre as necessidades colocadas na sociedade e o que a universidade desenvolve, bem como as questões sobre as condições organizacionais e estruturais, para abordar a interdisciplinaridade, a burocratização e as relações de poder nos cursos (TAFFAREL, 1993, p. 13).

Com essas problemáticas pontuando o ensino atualmente, a educação não consegue contemplar as exigências da globalização e muito menos uma educação que contribua para a formação comprometida com a emancipação do aluno. Para Veiga (2010) a formação de professores se realiza em um contexto caracterizado pela perda da identidade social em que se prioriza a instância administrativa, burocrática e operacional. Neste contexto, a formação do licenciado está pautada numa habilitação rápida em níveis de conhecimento, oportunizando uma formação referendada no “adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar a informação técnico-instrumental de um fazer acrítico e alienado” (VEIGA, 2010, p.17).

Diante desse contexto, se faz pertinente refletir sobre os documentos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). Os textos mencionados repercutem nos cursos de formação de professores à medida que exigem seu aprimoramento com vistas ao atendimento de seus pressupostos. As

Diretrizes Curriculares Nacionais apontam para processos de mudanças que extrapolam os ordenamentos legais, indicando às angústias e inconformismos de pesquisadores e profissionais da Educação diante dos crescentes desafios presentes em nosso sistema educacional. Desafios como a dicotomia na relação teoria e prática, gerando uma separação no que se refere a intelectualidade e o trabalho prático.

A formação dos professores está inserida nas exigências propostas por um modelo de sociedade globalizada em que se estabelece além do aceleração da formação, a separação entre ensino, pesquisa e extensão. Estas fragilidades encontradas na formação do professor repercutem o que Veiga (2004) denomina de “crise universitária”, uma vez que a universidade se encontra no bojo da sociedade, portanto, sofre as transformações sociais pertinentes de cada época. A autora classifica essas tensões em tríplice crise, em que são representadas pela crise hegemônica, crise da legitimidade e crise institucional.

A crise hegemônica é considerada a mais ampla, uma vez que a deficiência na sua funcionalidade faz com que o Estado procure meios alternativos para atingir objetivos e isso faz com que a universidade não consiga estabelecer de forma clara suas funções e finalidades.

A amplitude da crise hegemônica é um fenômeno do século XIX pontuado pelo capitalismo liberal. Esse modelo concebe a universidade como sendo um lugar que possibilita um elevado nível crítico, autonomia e liberdade de discussão, o único lugar capaz de formar a elite intelectual (SANTOS, 2005). A instauração dessa crise repercute fortemente nos dias atuais por se confrontar com novas exigências sociais, desmistificando a ideia de ser o único lugar elitizado.

Uma vez instaurada esta crise, as consequências que confrontam a formação do professor são estabelecidas por dicotomias que repercutem em “alta cultura *versus* cultura popular<sup>1</sup> educação *versus* trabalho e teoria *versus* prática” (VEIGA, 2004, p. 31).

A consequência pautada pela dicotomia entre alta cultura e cultura popular tem seu ideário na modernidade, em que a universidade primava pela alta cultura. Sua crise acontece na pós-guerra resultante da emergência da cultura de massas que trazia forte característica da cultura-sujeito, portanto, capaz de acenar para críticas concernentes a monopolização da alta cultura centradas nas universidades (SANTOS, 2005).

Os emergentes dessa nova cultura eram envoltos pela lógica da produção, distribuição e consumo, concorrendo dessa forma com o universo cultural dos estudantes,

---

<sup>1</sup> A alta cultura é uma cultura-sujeito enquanto a cultura popular é uma cultura-objecto, objecto das ciências emergentes, da etnologia, do folclore, da antropologia cultural, rapidamente convertidas em ciências universitárias (SANTOS, 2005, p. 193).

uma vez que seus produtos passavam por constantes inovações. Assim, a universidade sem dar conta da demanda de transformar essa cultura emergente em cultura-objeto, perde sua centralidade na cultura-sujeito.

Outra consequência que concerne a formação do professor, está centrada na dicotomia educação e trabalho e esta não está dissociada da crise hegemônica. Seu início insere-se pela falta do diálogo entre mundo ilustrado e mundo do trabalho em que “quem pertencia ao primeiro estava dispensado do segundo; quem pertencia ao segundo estava excluído do primeiro” (SANTOS, 2005, p. 195).

Sem a comunicação entre esses dois mundos, ocorreu uma inversão de papéis, a educação que inicialmente tinha como objetivo a transmissão da alta cultura passou a educar também para o trabalho; por outro lado, o trabalho com o caráter único de desempenho físico passa a ser encarado como trabalho intelectual, necessitando de formação profissional prolongada.

Diante desse engodo, a universidade faz tentativas com o intuito de compatibilizar essa formação. Para isso incorporou em suas demandas a formação humanística e formação profissional, compensando a perda da sua centralidade na cultura-sujeito se inserindo no mundo da formação especializada (SANTOS, 2005).

A problemática que surge a partir do contexto acima explanado, implica em um paradoxo, principalmente no mercado de trabalho a medida em que se evidencia a dificuldade da universidade em manter controle sobre a educação profissional e com isso: “[...] multiplicam-se instituições de menores dimensões, maior flexibilidade e maior proximidade ao espaço da produção com oferta maleável de formação profissional cada vez mais volátil” (SANTOS, 2005, p. 198).

Em contrapartida, as mudanças ocorridas em relação ao perfil profissional eleva o nível da educação no geral bem como da formação voltada para o humano, pois diante da grande demanda apresentada na atualidade, essa formação focaliza o trato no conhecimento mais sólido capaz de possibilitar ao estudante uma visão ampliada de mundo em que ele possa atuar coletivamente e efetivamente com criticidade com vistas a transformá-lo.

A respeito da dicotomia teoria/prática, ao refletir que a marca ideológica da universidade pautava no desinteresse e na autonomia em busca da verdade, fez com que o *status* universitário fosse decorrente das ciências naturais, uma vez estabelecida essa marca, ao adentrar no cenário as ciências humanas e sociais estas ficaram desvinculadas do processo de prestígio caçada pela ciência dita “pura”. Instala-se a partir daí a dicotomia teoria/prática.

As tensões decorrentes dessa dicotomia, foram confrontadas a partir do momento histórico pertencente a década de 1960, em que se tornou premente o envolvimento da universidade em questões de ordem econômica e social. Com o confronto estabelecido, a vertente que primava pela prática embasavam suas justificativas em decorrência da evolução tecnológica, crescimento da produtividade, competição das economias no âmbito internacional, entre outros.

Vale destacar que ao referendar suas justificativas, essa vertente colocava no bojo das discussões os privilégios dados as ciências aplicadas. Outra questão de destaque decorre da crítica feita a universidade retratando seu distanciamento de problemas considerados do mundo contemporâneo, uma vez que o acúmulo de conhecimento pertencentes a ela daria conta de abarcar essas problemáticas por meio da pesquisa (SANTOS, 2005).

No desvelamento dessas críticas, a universidade procurou resguardar sua centralidade, apesar dos resultados não terem sido favoráveis, também não a comprometeu no sentido de por em risco sua existência. As razões para que tal fato não ocorresse foram estabelecidas por Santos (2005) ao considerar que:

[...] os apelos da prática decorrerem de interesses muito distintos e até antagônicos sustentados por grupos ou classes sociais com desigual poder social, e de a universidade, sem deixar de privilegiar os interesses e os grupos sociais dominantes, ter procurado dar uma resposta (mesmo que apenas cosmética) aos interesses e aos grupos sociais dominados. Convocada em direções opostas, a universidade pode tomar cada uma delas sem mudar de lugar (SANTOS, 2005, p. 200).

Em se tratando da dicotomia teoria/prática na vigência atual, ela se torna cada dia mais discrepante, pois as várias vertentes existentes trazem proposições reducionistas, fazendo com que por meio de uma pseudo compreensão elevem o reconhecimento da universidade nos diversos segmentos que a circunscreve, tanto político quanto econômico, ou seja, mantem seu *status* de detentora do saber perante a sociedade (SANTOS, 2005).

Ao considerar a possibilidade de superação dessa dicotomia, considera-se ao mesmo tempo a valorização dos estudos voltados para a ciências humanas, porém para que isso ocorra, os sujeitos pertencentes a essa ciência também deverão ser transformados. No desvelar dessa ideia, sua concretude se centra em um futuro resistente a separação sujeito/objeto bem como a escolha na compreensão do mundo em detrimento a sua manipulação (SANTOS, 2005).

Sem essa superação, a crise da legitimidade vai imbricar na crise da hegemonia, uma vez que a universidade passa a ser questionada em relação à sua existência, bem como o seu

caráter democrático (VEIGA, 2004). A universidade torna a formação contraditória, pois tenta incluir em suas demandas as camadas sociais excluídas, porém sua formação profissional continua priorizando a formação da elite. Essa percepção é refletida via vestibular ou por meio de programas de avaliação progressiva - como a políticas de cotas, por exemplo, que mantém no seu objetivo - mesmo que implícito - o mesmo contexto seletivo (VEIGA, 2004).

A crise da legitimidade se instaura, a partir do momento em que fica claro socialmente que a educação superior é prerrogativa das classes consideradas superiores, portanto, a universidade somente será considerada legítima se conseguir contemplar a demanda em que torna possível a educação para todos.

Na busca da legitimidade, a universidade passa a ter como função a produção de conhecimento envolvendo camadas populacionais heterogêneas no intuito de ascendê-las socialmente, implicando dessa forma a crise tanto da hegemonia - alterando tipo de conhecimento a ser produzido - quanto da legitimidade, em que se altera o grupo no qual esse conhecimento se destina (SANTOS, 2005).

Ao se alterar o grupo, altera-se também os mecanismos que irão selecionar esses grupos. Ao ser alterado a seleção no sentido de facilitá-la, ocorreu a desvalorização da formação profissional superior, em decorrência a universidade deixou de ter funcionalidade, deixando de ter função, não há a necessidade de recursos orçamentários que a sustente (CHAUÍ, 2001).

A universidade diante das questões que exigiam democracia e igualdade, respondeu-as de forma a continuar perpetuando o elitismo, em que fosse possível satisfazer de forma razoável o cunho democrático, sem porém, ultrapassar os limites no que concerne a igualdade, para não correr o risco de perder sua centralidade (CHAUÍ, 2001).

A crise institucional provoca o deslocamento da universidade, impedindo-a de ter uma identidade própria, uma vez estabelecida, esta crise provoca efeitos imediatos na vida universitária. Estes efeitos são seletivos, porque posicionam as diferentes áreas do saber universitário, muitas vezes acompanhados do discurso de produtividade, fazendo com que as universidades passem por avaliações do seu produto.

As funções da universidade não acompanham as funções orçamentárias, dessa forma a universidade procura aumentar seu orçamento por outras vias, estabelecendo parcerias com outras instituições, terceirizando seus serviços. Percebe-se dessa forma, a crise instaurada nos sistemas de ensino, por conseguinte, os reflexos na formação do professor (SANTOS, 2005).

As duas problemáticas centrais atreladas na crise institucional refere-se a crise de Estado e a desaceleração da produção industrial, a primeira esta estreitamente ligada a condição do Estado ao passar de produtor de bens para o de comprador de bens, gerando dessa forma cortes orçamentários para as universidades públicas. Esses cortes tem efeitos contraproducentes, pois alteram as posições relativas ao saber no âmbito da universidade, desestruturando-a enquanto instituição estável. Isso se dá porque esse processo sempre vem acompanhado com o discurso da produtividade em que:

Obrigam a universidade questionar-se em termos que lhe são poucos familiares e a submeter-se a critérios de avaliação que tendem a dar do seu produto, qualquer que ele seja, uma avaliação negativa. [...] não restringem as funções da universidade na medida das restrições orçamentais, os cortes tendem a induzir a universidade a procurar meios alternativos de financiamento, para o que se socorrem de um discurso aparentemente contraditório que salienta simultaneamente a autonomia da universidade e a sua responsabilidade social (SANTOS, 2005, p. 214).

No que se refere a segunda problemática, esta apresentou sua centralidade na investigação científica e tecnológica, fazendo com que a universidade despertasse para o fato da sua participação mais ativa e efetiva no concernente a produção. Porém, ao contrário de que se pensava, ao tentar produzir a universidade foi pressionada na obtenção de lucros, ou seja, o que iria beneficiá-la tornou-se contrária a ela.

As consequências desses fatos, foi que a crise da universidade se ramificou em distintos fatores, um dos principais refere-se a avaliação de desempenho. Assim, mesmo que essa avaliação seja feita pela própria universidade - isso significa internamente - ela causa certa repulsa, pois será visualizada externamente, uma vez que amplia seu papel social, bem como estabelece comparações com outras instituições (SANTOS, 2005).

Chauí (2001) retrata a avaliação de desempenho da universidade, especificamente no cenário brasileiro, em que estabelece como fator de repúdio o fato de não se considerar ao fazê-la a situação do ensino na Educação Básica, como se a universidade não tivesse articulação em relação a esse nível de ensino, bem como a situação de precariedade em que se encontra.

Outras duas situações prementes de serem consideradas - a partir do momento em que a universidade se viu no percalço da produtividade - refere-se as distribuições de recursos para a pesquisa e também a ideia de racionalização e terceirização. Em relação a primeira, a partir do momento que a universidade aceita critérios para a distribuição dos recursos públicos para linhas de pesquisa, esse recurso vai para pesquisas que envolvem grandes laboratórios,

deixando de fora pesquisas voltadas para a área das ciências humanas e sociais. Quanto a segunda situação, ao se estabelecer a terceirização da pesquisa, as grandes empresas perdem interesse na pesquisa à longo prazo, preferindo resultados positivos e imediatos (CHAUÍ, 2001).

No que tange essa situação, é vital a compreensão que a universidade, apesar de operar no sentido do conhecimento e valores ideológicos, também se habilita na produção desse conhecimento, ou seja, tratando-o como mercadoria e isso se faz mediante a necessidade da manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes (APPLE, 2005).

Assim, a universidade diante da crise institucional governada pela ótica da produção, com imposições no campo social, entra em conflito com seu próprio processo de democratização. Para o rompimento desse conflito, a universidade necessita de uma identidade pautada na apropriação de diversos saberes, tendo como premissa sua interlocução.

Considerando todos os fatores que decorrem essa crise, é mister identificar alguns pontos estreitamente ligados a formação do professor, que no entender de Santos (2005) permite estabelecer relações concernentes ao coletivo, social e estrutural. Portanto, em um primeiro momento é preciso compreender que a formação do professor inicia-se antes mesmo da sua formação acadêmica, assim deve-se trabalhar durante a formação profissional com o estabelecimento de relações entre o conhecimento com as experiências dos futuros profissionais.

Também devem ser consideradas questões como as tensões existentes relativas a profissão na questão da sua valorização, uma vez que ao definí-la a concebe de forma simplificada. Outra questão refere-se as categorias de gênero e raça na compreensão da evolução das atividades docentes, que apesar dos estudos em relação a essa temática ter sido intensificado, ainda são insipientes quanto a questão de raça no campo da atividade docente, a ampliação dessa reflexão por meio da pesquisa permitirá:

[...] compreender melhor os processos de exclusão presentes na escola. Estes processos envolvem desde a compreensão dos mecanismos que silenciam determinadas vozes até a compreensão do processo de constituição do discurso educacional hegemônico (SANTOS, 2005, p. 26).

Nesta complexidade, percebe-se que durante a formação, os futuros professores tem a compreensão que as disciplinas que compõem o currículo elucidarão qualquer problema que

venha existir em relação ao processo ensino e aprendizagem, que serão capazes de desenvolver técnicas que contemplem um ensino de qualidade, assim esses futuros professores se sentem “ansiosos por encontrar uma saída única - um método, uma técnica - capaz de ensinar a toda e qualquer turma de estudante, independente de suas condições objetivas e subjetivas de vida” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 47).

Ao desvelar as problemáticas que permeiam a universidade bem como as situações contraditórias em que se encontra ao tentar responder o objetivo de oportunizar o ensino/pesquisa/extensão, a presente pesquisa o faz por entender que mesmo a universidade atrelada as relações de dominação, existe a perspectiva de uma ação no sentido de resistência. Sem porém, cair em um estado ilusório (APPLE, 2005), mas no sentido de acreditar que a partir de trabalhos reflexivos que possibilite uma maior compreensão das condições em que se encontra a educação - tanto a básica, quanto o ensino superior - maiores serão as possibilidades de avanço na alteração desse quadro.

Assim, no intuito de ampliar essas reflexões, entende-se que há necessidade desse estudo estabelecer relações no que concerne a disciplina de Estágio Supervisionado. A escolha se dá a partir do entendimento de que as reflexões que pautam a dicotomia teoria/prática envolvendo essa disciplina não são proporcionais as problemáticas que a envolvem. E também por acreditar que essa disciplina representa um espaço de interlocução importante na unicidade teoria/prática na formação do professor.

### 1.3 A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O Estágio Supervisionado na condição de disciplina que prepara o profissional para atuar no seu ambiente de trabalho tem como um de seus objetivos a experimentação de procedimentos didático-pedagógicos específicos de seu campo de intervenção profissional.

A expectativa de que essa disciplina dará conta de toda a demanda existente no cotidiano escolar, torna muitas vezes as demais disciplinas sem a obrigação de articular seus conteúdos com a realidade das escolas, uma vez que o estágio curricular terá como pressuposto esta aquisição.

Essa expectativa se justifica uma vez que se entende por estágio o conjunto de atividades desenvolvidas pelos alunos no decorrer do curso diretamente no campo de trabalho futuro (PIMENTA, 1997). Porém, isso não significa que as demais disciplinas devem ser desarticuladas, pois fazem parte do mesmo processo formativo e, portanto, tão indispensáveis

quanto o estágio para a formação profissional. Diante desta compreensão, o estágio se torna muitas vezes desvinculado do processo de formação, considerado um momento prático em que as ações são estabelecidas no campo do cotidiano da escola.

Uma compreensão dicotômica da relação teoria/prática contribui para fragilizar o processo de formação proposto, seja do ponto de vista acadêmico, seja do ponto de vista profissional. Essa dicotomia faz parte da história da formação de professores desde a década de 1930 com Leis Estaduais e em seguida a Lei Orgânica de Ensino de 1946, culminando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971. Para Pimenta (1997) a LDB de 1971 promoveu uma fragmentação ainda maior na formação de professores “[...] acabou de desmontar um ensino que vinha precário e não acenou nenhuma possibilidade real” (PIMENTA, 1997, p. 57).

Neste contexto histórico, entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, surgem movimentos associativos que deram vozes às críticas a essas reformas com estudos, pesquisas, dissertações e teses sobre a formação de professores. Dentre esses movimentos destacamos: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE). Percebe-se que esse momento histórico possibilitou uma repercussão qualitativa no que tange as produções acadêmicas, fomentando debates e posicionamentos em relação a formação de professores.

No entanto, percebe-se também que no caso específico do Estágio Supervisionado, que esta disciplina está vinculada as questões práticas da ação pedagógica, estabelecendo dessa forma a reflexão teórica para outras disciplinas do eixo curricular. Essa dissociação entre as disciplinas que são consideradas de cunho teórico e as que estabelecem ações práticas simplifica em demasia o conhecimento, uma vez que empodera uma única disciplina a dar conta de todas as demandas da ação pedagógica em seu ambiente real de trabalho.

Esse empoderamento acaba refletindo nos conhecimentos apresentados por essa disciplina durante a formação. Os conteúdos em sua maioria são transmitidos sob o formato de receituários sem possibilidade de articulá-los com problemas reais apresentados no campo de trabalho, tornando, portanto, um momento insipiente no contexto da formação do professor (CANDAU, 1987).

Ao considerar essa problemática, Candau (1987) acredita que as reflexões deveriam abarcar a base da disciplina de Estágio Supervisionado, que no seu entender trata-se da matriz do pensamento, bem como sua epistemologia. Uma vez, isso sendo considerado estabeleceria

uma clareza entre o pensamento e o ensino, possibilitando dessa forma uma articulação entre a formação e a realidade escolar.

Nessa ótica, se faz pertinente adentrar em reflexões referente a práxis, seu conceito e significado. Pimenta (1997) em seu estudo sobre Estágio Supervisionado estabeleceu o conceito de práxis como uma atitude teórico-prática humana que tem a capacidade de transformar a natureza e a sociedade, portanto, não se torna possível somente conhecer e interpretar o mundo se faz necessário transformá-lo.

Compreende-se diante desse conceito que a ação pedagógica que envolve o processo ensino e aprendizagem vai além da interpretação, é necessário abranger nesse processo uma visão ampliada de mundo em que oportunize o aluno a capacidade de transformar o ambiente que o circunda.

Com esse entendimento acredita-se que a disciplina de Estágio Supervisionado deve oportunizar a reflexão e o entendimento do conceito práxis, permitindo assim aproximar os conhecimentos acadêmicos com a ação pedagógica, por meio das diversas disciplinas que contemplam o currículo. Desse modo, considera-se que as disciplinas devem ter um caráter integrador, mediante um ensino crítico e reflexivo remetendo a unicidade teoria/prática. As disciplinas teóricas podem contemplar reflexões relacionadas ao campo de estágio, assim como, ele pode conduzir a novas inquietações teóricas.

Ao se repensar a disciplina de Estágio Supervisionado, observa-se que ele ainda cumpre sua função como parte de exigência em termos legais, recaindo muitas vezes em certo trefismo no processo de preparação para a docência. Assim, percebe-se a impossibilidade de falar de prática, pois “não há nem uma prática idealizada, nem uma prática meramente instrumentalizadora. Há uma burocratização do estágio, um cumprimento formal do requisito legal” (PIMENTA, 1997, p. 77).

Nessas circunstâncias, ao adentrar no mercado de trabalho e se confrontar com a realidade educacional, o docente provavelmente encontrará dificuldades para elaborar os saberes que o subsidiarão em seu trabalho (SILVA, 2002). Portanto, a disciplina de Estágio Supervisionado deve ser um eixo articulador dos saberes acadêmicos refletidos durante a formação profissional com as práticas pedagógicas que o professor irá articular na realidade de suas ações, sem com isso assumir a condição de panacéia para as tensões e distensões que se manifestam nos cursos de formação para professores.

No que concerne a carga horária das exigências legais, a disciplina de Estágio Supervisionado teve sua carga horária aumentada para 400 horas, que devem ser cumpridas

na segunda metade do curso (CNE/CP 2/2002), porém a diminuiu para aqueles que já exercem atividades docentes, podendo essa carga horária ser reduzida até 200 horas.

No entender de Borges (2010), uma vez que esta experiência está relacionada ao aluno, não dever ser “reduzida a uma relação linear de equivalência de créditos a serem integralizados no fluxo curricular do professor estudante, ao contrário deverá ser objeto de reflexão e ressignificação da mesma prática que se quer considerar” (BORGES, 2010, p. 52).

Observa-se assim, ao mesmo tempo que os documentos legais priorizam um aumento em relação a carga horária na grade curricular no curso de formação do professor, também o esvazia e fragiliza, uma vez que o reduz simplesmente em cumprimento de carga horária. Nesse sentido vale atentar para o fato de que:

O estágio supervisionado tem uma importante contribuição na confluência de ideias e práticas pedagógicas que, de modo articulado, resultam em profícuo trabalho interdisciplinar em que diferentes áreas do conhecimento, representadas ou não pelas diferentes disciplinas escolares fazem-se presentes (BORGES, 2010, p. 52).

Ao retratar a questão dicotômica envolvendo a formação do professor e conseqüentemente a disciplina de Estágio Supervisionado, entende-se que a formação do professor de Educação Física não está deslocada dessa situação. Sabe-se que essa formação sempre esteve atrelada a atividades meramente práticas, sem o devido aprofundamento de análise sobre as problemáticas envolvendo a ação pedagógica no contexto escolar.

Os estudos que propõem refletir sobre essa temática (BETTI; BETTI, 1996; MOLINA NETO, 2005; SANTOS JUNIOR 2005; ROCHA JUNIOR, 2005; BRACHT 2007; TAFFAREL *et al*, 2007; REZER, 2007) são claros ao apontar que não há comprovação de que o conhecimento científico seja utilizado pelo professor durante sua ação pedagógica, ou seja, há extrema dificuldade do professor de Educação Física articular os conhecimentos científicos - supostamente adquiridos em sua formação - com sua prática profissional ao adentrar no espaço escolar.

Nesse contexto, a pesquisa estabelece como primordial desvelar e refletir especificamente sobre a formação profissional em Educação Física com o vislumbre de possibilitar um avanço na questão dicotômica teoria/prática nos variados segmentos que a envolvem.

## CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

### 2.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS, REFLEXÕES, RETROCESSOS E AVANÇOS

Ao retratar a temática formação profissional em Educação Física, acredita-se que a proposta é um tanto desafiadora, por entender que essa formação é ampla, necessitando dessa forma recorrer a vários conhecimentos, que na compreensão de Soares (1995) “abarcam desde o universo das ciências físicas e naturais até aquele próprio das ciências humanas, passando inclusive pela filosofia” (SOARES, 1995, p. 133).

Um dos primeiros a contribuir com essa temática foi Medina (1990), em que em sua pesquisa com os estudantes de Educação Física evidenciou diferenciado níveis de consciência<sup>2</sup>. Nesse estudo, Medina concluiu que os estudantes de Educação Física eram possuidores de uma consciência transitiva ingênua<sup>3</sup> com base no senso comum, portanto, se fazia necessário que essa formação evoluísse no sentido de oportunizar os estudantes a aquisição de uma consciência transitiva crítica<sup>4</sup>.

Para o autor, a Educação Física não necessitava apenas pensar, mas pensar a relação teoria/prática, ou seja, ao se permanecer em um nível de consciência transitiva ingênua, o indivíduo não conseguiria perceber a importância do processo reflexivo perante suas ações. Nesse sentido a Educação Física não consegue justificar a sua existência, uma vez que não consegue estabelecer críticas no que concerne ao seu campo de conhecimento.

Dessa forma, a formação em Educação Física que pressupõe que irá possibilitar uma ação pedagógica na prática não se torna concreta, pois, “qualquer prática humana, sem uma teoria que lhe dê suporte, torna-se uma atitude tão estéril (apenas imitativa) quanto uma teoria distante de uma prática que a sustente” (MEDINA, 1990, p. 68).

Portanto, Medina (1990) ao realizar este estudo na década de 1980, sinalizava a importância de se ter uma formação pautada na unicidade teoria/prática, bem como a produção de estudos que refletissem a possibilidade de se articular uma metodologia que fosse

---

<sup>2</sup> Níveis de consciência refere-se a estudos feitos por Paulo Freire, em que estabeleceu vários níveis de consciência as pessoas, identificando os seguintes tipos e consciência: intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica (MEDINA, 1990).

<sup>3</sup> Esse nível de consciência se restringe as interpretações simplistas de situações problemáticas, ou seja, não existe um posicionamento diante dos fatos, ou ainda tendem a um fanatismo (MEDINA, 1990).

<sup>4</sup> A consciência transitiva crítica determina um sentido em que os indivíduos são capazes de ir além das superficialidades, assumem posturas diante das situações emblemáticas, percebendo claramente os fatos com o intuito de uma transformação por meio de suas relações (MEDINA, 1990).

organizada com o intuito de alterar os valores sociais vigentes com outros que compatibilizasse o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Outro estudo que possibilitou identificar várias problemáticas em relação a formação em Educação Física, foi retratado por Fensterseifer (1986) ao analisar criticamente essa formação. A conclusão desse estudo estabeleceu como fator desencadeante para uma formação deficitária em Educação Física, a falta de criticidade, cientificidade e historicidade durante o processo de formação.

O resultado desse *deficit* resulta em uma formação simplista norteadas por um currículo pautado pelo conceito de desportivização, desarticulado com a realidade dos saberes permeados por esse currículo. Assim a formação se contextualiza com o pressuposto de estabilizar o sistema em vigência, se fazendo presente a fragmentação e a dicotomia entre teoria e prática (FENSTERSEIFER, 1986).

E como fator balizador dessa formação pautada por um saber acrítico, está a aceitação e implementação de modelos teóricos importados de outras realidades que corrobora com uma formação que não prioriza a classe trabalhadora, representada em seu bojo pelo paradigma da aptidão física e tendo no esporte um estabilizador do sistema, altamente alienante e excludente, uma vez, que prioriza a questão somente do autorrendimento (FENSTERSEIFER, 1986).

Faria Junior (1987) ao retratar a formação em Educação Física fez um alerta a respeito do intuito de que essa formação de cunho generalista se tornasse cada vez mais especializada, ocasionando um possível esfacelamento dessa profissão. Percebe-se na preocupação de Faria Junior (1987) que os currículos pautados por uma formação especialista reverberassem na criação de instrumentos de poder com intuito de estabelecer monopólios.

As constatações, preocupações e implicações feitas por estes estudos explanados até aqui, refletem também nos inúmeros estudos realizados atualmente (CAMPOS, 1999; SANTOS JUNIOR, 2005; MOLINA NETO, 2005; BETTI, 2005; REZER, 2007; TAFFAREL *et al*, 2007; BRACHT, 2007; SBORQUIA, 2008). Quase três décadas depois, estes estudos ainda comprovam a existência de uma ação pedagógica da Educação Física, pleiteada por uma metodologia com esvaziamento de conteúdo, com base na aptidão física, com ênfase na técnica e exacerbação na competição.

Corroborando com esse fato, Santos Junior (2005), constatou que os acadêmicos ao final da sua formação chegam com as mesmas incertezas que aqueles que se formaram no início da década de 1990. Os aspectos principais das fragilidades encontradas nesta formação

está na insipiência do conceito de conhecimento da área; nas fragilidades de compreensão dos objetivos a serem desenvolvidos com crianças e jovens no âmbito escolar; a dificuldade em organizar a disciplina de Educação Física em que se ensina e não apenas treina; nos problemas na percepção entre os nexos existentes nas questões sociais e o modelo educacional pautado pela hegemonia; no desconhecimento das proposições construídas para a Educação Física a partir da década de 1980. A impressão desse autor diante de tal contexto revela se: “Como um velho filme a passar de maneira monótona e insistente, mudando apenas os nomes e lugares” (SANTOS JUNIOR, 2005, p. 19).

Como alternativa para a mudança dessa insistente situação, Taffarel (1993; 2007) estabelece para a formação profissional em Educação Física uma grade curricular comum, com eixos curriculares que fariam da Educação Física um curso que produz conhecimento em que teria como garantia a indissociabilidade entre teoria e prática, permitindo assim a qualidade na formação teórica e por fim todos esses aspectos seriam permeados por uma gestão democrática.

Porém, no entender de Manoel e Tani (1999), a problemática não se restringe somente a implementação de uma grade curricular, ela implica também em uma filosofia acerca dessa preparação, ou seja, uma clara definição do perfil profissional que quer se formar. Por sua vez, esse perfil deve estar articulado com a realidade, que vai desde as necessidades sociais até as características de mercado em seu dinamismo peculiar.

Lovisoló (1995), explicita que a Educação Física está norteadada por vários equívocos e malentendidos, o que torna as questões muito mais complexas. O currículo para a formação profissional abarca desde da mecânica à filosofia, contemplando também a fisiologia, neurologia, biologia, sociologia, história, entre outras. Com essa grande demanda torna-se cheio de fragmentos e multidisciplinar. A formação profissional perante esse currículo tem implicações voltadas para a falta de integração e diálogo com as diversas disciplinas que o compõem. Assim, o currículo é concebido com “justaposições de fragmentos ou como mosaico de disciplinas” (LOVISOLO, 1995, p. 19).

Ao elaborar o planejamento, o professor de Educação Física se subsidia em conhecimentos científicos, porém ao adentrar no campo pedagógico, os valores em que decorrem essa intervenção, bem como a forma como são selecionados esses conteúdos não são decisões científicas. Com isso, o profissional de Educação Física, ora trabalha pautado na ciência, ora como interventor sem utilizá-la, confundindo disciplina com planejamento de atividades (LOVISOLO, 1995).

Com esse impasse, o professor ao adentrar na escola, não ensina a disciplina de Educação Física, como é o caso da matemática - a título de exemplo - que tem seus conteúdos sistematizados de acordo com o que foi trabalhado em sua formação. A Educação Física atua com atividades programadas com base em conhecimentos científicos, as quais primordialmente devem realizar objetivos sociais. Portanto, ao ter essa função a Educação Física não tem necessidade de se sentir inferior, pois “a sociedade moderna pareceria não funcionar sem os especialistas da intervenção” (LOVISOLO, 1995, p. 22).

Os debates ocorridos a partir da década de 1990 produziram significativos discursos à respeito do currículo mínimo e diversas produções vinculadas às ciências sociais com possibilidades de novas reflexões e avanços a respeito da formação profissional em Educação Física. Dessa forma, esse período pode ser caracterizado por uma importante “crise” na área, surgindo assim a necessidade de uma reestruturação curricular.

Sabe-se que a Educação Física como área de conhecimento e de intervenção profissional passou por diversas reestruturações em seu currículo. Até o início de 1987 a formação em Educação Física habilitava o profissional licenciado, com a possibilidade de atuar profissionalmente como técnico desportivo por meio de uma complementação em que se cursavam mais duas disciplinas esportivas - à escolha do aluno (CAMPOS, 1999).

O profissional de Educação Física licenciado tinha sua formação atrelada a princípios técnico-instrumentais, resquícios de um currículo com ênfase militar. Portanto, a Educação Física no seu aspecto histórico apresenta uma formação diferenciada das demais licenciaturas, uma vez que no seu currículo apresentava alternativas de formação em nível técnico (SBORQUIA, 2008).

Com a necessidade de um rompimento com essa formação profissional por meio de diversas críticas e debates em que a reflexão culminou em superar a estrutura curricular vigente, a partir de 1987, o curso de Educação Física passou a ter a opção de ser somente Licenciatura ou Bacharelado mediante a Resolução nº 03 de 16 de outubro de 1987 o Conselho Federal de Educação (CFE), revogando a Resolução 69/69, redefiniu um novo currículo para o curso de Educação Física (CAMPOS, 1999).

Diante dessa reformulação, cresceu o debate em relação a dicotomia teoria/prática pertencente não somente ao quadro geral da formação profissional, mas especificamente também a formação em Educação Física. Assim, diante das exigências que circundam a sociedade capitalista o qual essa formação está inserida, o currículo passa por uma reorganização em que se torna evidente a divisão entre disciplinas consideradas teóricas das

de cunho prático (SILVA, 2002). A separação entre os dois elementos que se constitui o trabalho humano “determina a maneira como se concebe e se produz conhecimento no interior dos cursos de formação de professores [...]” (SILVA, 2002, p. 120).

Longe de se considerar um fim para a problemática em relação a dicotomia teoria/prática, porém, com o intuito de avançar - embora no decorrer do processo em algum momento se faz necessário o recuo para que o avanço aconteça - acredita-se que o início desse avanço perpassa pelas reflexões que concerne a fragmentação da formação profissional em Educação Física. Para isso ser possível, torna-se essencial o debate e o diálogo - muitas vezes tensos - com o objetivo maior de compreender as vertentes contrárias e favoráveis dessa fragmentação, para com isso ensejar um “novo olhar” para o currículo que contempla essa formação em um nível local de atuação no qual esta pesquisa se insere.

## 2.2 O DILEMA LICENCIATURA *VERSUS* BACHARELADO

Com a promulgação da resolução nº 03/87, são instaurados no campo de formação da Educação Física, intensos debates sobre a fragmentação da formação em bacharel e licenciado. Para Taffarel (1993, p. 37), uma das principais discussões se refere a incapacidade de “distinguir-se, em nível teórico, o que representam as disciplinas de ‘conteúdo’ específicas de cada curso e as demais áreas transversais”.

Faria Junior (1987) fez intensas críticas para a proposta que circulava em torno da formação profissional pautada por uma possível separação entre Licenciatura e Bacharelado. A proposta criticada era a apresentada por Oliveira (1984) citado por Taffarel (1993) que propunha a alteração do nome da Escola Superior do Ensino da Educação Física da USP para Escola de Educação Física e Esporte com o objetivo de ofertar cursos de Bacharelado em Educação Física, Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Esportes.

Ao justificar sua proposta Oliveira (1984) citado por Taffarel (1993) explicitava que a Licenciatura não abarcava a área não formal, portanto restringia um mercado de trabalho que considerava em evidente expansão. Com a falta de opção voltado para a área não formal, a Licenciatura acabava atraindo para si aqueles que não tinham a intenção de trabalhar na escola, portanto, fazendo com que o nível de ensino da disciplina de Educação Física no contexto escolar fosse trabalhado de forma precária em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Outra consideração feita por esse autor, refere-se ao fato da Educação Física estar desprotegida em termos de regulamentação profissional, contribuindo dessa forma para que pessoas não habilitadas se apropriassem de uma fatia do mercado de trabalho considerada da Educação Física, justificando a existência do aparecimento, por exemplo, de cursos de graduação em dança e pós-graduação em recreação e lazer.

Porém, um dos pontos cruciais justificadores para tal proposta, girava em torno de um objeto de estudo próprio para a Educação Física, essa ausência além de interferir nos estudos pertencentes a Faculdade de Educação, acarretavam a falta de identidade e legitimidade da Educação Física.

Com essas constatações, ficaram evidentes o posicionamento de Oliveira (1984) em relação a necessidade da criação do curso de Bacharelado em Educação Física. Taffarel (1993) ao citar essa proposta, esclarece que para Oliveira (1984) a inexistência do Bacharelado representava:

[...] um atraso em relação às outras áreas e, além disso, restringiria a formação da Licenciatura, que tem sido dedicada ao ensino formal e que vem sendo severamente criticada pelo seu caráter acrítico, a-histórico e dissimulador, sob o manto da neutralidade de suas funções sociais reprodutoras da ideologia dos privilegiados. Criticada pela sua falta de identidade, pela sua falta de desenvolvimento e de competência para o ensino formal, a Educação Física mantém um descrédito que pode ser identificado pela sua não-efetivação nas escolas, apesar da legislação, por sua ação profissional acrítica, por sua falta de seriedade metodológica, pela visão de mundo, de homem, e de sociedade apegadas as concepções hegemônicas dos privilegiados, pela obrigatoriedade institucionalizada (TAFFAREL, 1993, p. 34).

Ao apresentar suas considerações sobre a importância da efetivação de uma formação voltada para a área não formal, percebe-se que Oliveira (1984) concentra toda sua crítica em um ensino no âmbito escolar promovido pela Educação Física, acrítico e desacreditado pela sociedade. A principal contribuição para que a Educação Física na escola tenha essa concepção perante a sociedade seria os profissionais terem uma formação no curso de Licenciatura sem o perfil necessário para atuar no contexto escolar.

Faria Junior (1992) ao se posicionar contrário a essa fragmentação, sustenta que ao dividir a formação insere-se uma concepção voltada para a formação generalista pautado por uma formação humanista; e outra formação com cunho predominantemente especialista pautado em um saber técnico, portanto, fragmentado. Os aspectos questionados por Faria Junior (1992) para esta fragmentação estariam pautados por duas questões: A primeira diz respeito da possibilidade de um mesmo corpo de conhecimento sustentar duas profissões

distintas. E a segunda se é possível a existência de dois corpos de conhecimento, um para a Licenciatura e outro para o Bacharelado.

Segundo Santos Junior (2005), o não esclarecimento dessas questões tem contribuído para:

[...] uma formação que confunde mais que explica, que desqualifica mais que qualifica. Pior ainda quando se opta pelas duas possibilidades sem o devido esclarecimento do que as diferenciam já na formação; aqui as chances de um ‘tabarelado’<sup>5</sup> são por demais concretas (SANTOS JUNIOR, 2005, p. 61).

Portanto, a vertente que prima pela não ruptura da formação em Educação Física é enfática ao explicitar que sem os reais esclarecimentos do que caberia para uma formação e outra - principalmente em relação a seu objeto de estudo - a formação em Educação Física não tem contemplando a qualidade de sua formação pedagógica em nenhuma das vertentes.

As reflexões que pautam a defesa da fragmentação, tem seu embasamento em que a área formal e a área não formal representam locais de trabalho diferentes, necessitando assim de formação também diferenciadas. No entender de Taffarel (1993) ao se fazer uma análise pautada nesse argumento, desconsidera que “não é o local onde se trabalha que define a profissão, mas sim, o processo de formação para atender a determinadas necessidades ou demandas sociais” (TAFFAREL, 1993, p. 39).

No entender de Santos Junior (2005), defender a ideia de locais de trabalhos diferentes, portanto formação diferentes, faz parte de argumentos de sistemas como Conselho Federal Educação Física/Conselho Regional Educação Física (CONFEF/CREF)<sup>6</sup> no intuito de flexibilizar a formação, no entanto, ao atentar para uma análise mais aprofundada, percebe-se que essa ideia é destituída de fundamentos. Assim, no sentido de comprovar sua fala, Santos Junior (2005) exemplifica o caso da ginástica:

Esta pode ser tratada de forma idealista, calcada na perspectiva tradicional de ensino, numa concepção de aprendizagem inatista ou ambientalista. Como seria esta

---

<sup>5</sup>Santos Junior utiliza da palavra tabarelado para ironizar a situação em que não ocorrendo a diferenciação o curso oferta tanto licenciatura quanto bacharelado, ou seja, não formando nem um nem o outro direito, formando assim um “tabaréu” que seria um indivíduo inapto para realizar suas próprias tarefas.

<sup>6</sup>Em 1º de setembro de 1998, o presidente da República Fernando Henrique Cardoso, sanciona a lei 9696/98 dando origem ao Conselho Federal de Educação Física, lei que foi publicada no Diário Oficial da União em 02/09/98. O Conselho Federal de Educação Física é representado regionalmente pelos Conselhos Regionais de Educação Física – CREFs.

ginástica? Que diferença terá se for trabalhada na escola, no clube, na academia, no hotel? As respostas destas questões levarão, inevitavelmente, a um conjunto de possíveis diferenças aparentes com profundas simetria na essência. Em qualquer destes ambientes ela será trabalhada, sob a perspectiva instrumentalista, utilitarista (SANTOS JUNIOR, 2005, p. 129).

Diante desse contexto, deve-se atentar para o fato de que se os lugares de atuação são diferentes, a formação deverá ter um fio condutor que possibilite ao estudante, com preparo suficiente identificar essa diferença, compreendendo assim a realidade na qual está inserido e que deverá nela intervir, no sentido de transformá-la, porém isso somente se dará mediante o enfrentamento dessa realidade e para tanto os resultados serão muito mais satisfatórios se a titulação obtida for por meio de uma formação sólida e contextualizada (SANTOS JUNIOR, 2005).

No âmbito desse debate entre fragmentar a formação ou não, percebe-se que com o intuito de angariar adeptos, alguns argumentos possibilitaram corroborar com a problemática existente entre a dicotomia teoria/prática ou ciência/ação pedagógica.

Ao atribuir que a formação do Bacharel é subsidiado pela ciência e a do Licenciado pela intervenção pedagógica, recai em um reducionismo no qual a Educação Física sofre as consequências fortemente na atualidade. Ao pautar a formação do Licenciado sem a sustentação da ciência, indica-se que no âmbito escolar não há necessidade de que a ação pedagógica tenha cunho científico. Contemplando dessa forma currículos para a formação do professor com grande ênfase em manual de receituários que consideram ser a solução das problemáticas encontradas no cotidiano do trabalho do professor da educação básica.

Diante das situações divergentes apresentadas, percebe-se o surgimento de duas vertentes que Taffarel (1993) assim explicita:

Na primeira delas, a ciência é usada como argumento para a ampliação dos entendimentos, buscando-se a superação de problemas de ordem epistemológicos presentes na área - como é a questão da indefinição do objeto teórico da Educação Física & Esportes. Sugere-se aí a consideração de interfaces de área de conhecimento, como a Sociologia, Antropologia e outras, mas não se problematiza radicalmente as questões e ordem epistemológicas presentes na Educação Física. Na outra perspectiva que é reducionista, imediatista e pragmática utiliza-se as técnicas de pesquisa científica, para justificar as iniciativas e concepções, como é, por exemplo, a utilização da 'pesquisa de opinião e interesses', 'pesquisa de mercado', 'pesquisa de perfil', 'pesquisa de concepções', que acabam legitimando decisões curriculares, como o são as decisões em relação à inclusão de disciplinas ou ampliação de carga horária, ou de divisão na titulação privilegiando a especialização. Ou seja, investiga-se sobre a atuação do profissional de Educação Física no mercado de trabalho e buscaram-se justificativas para definir campos de atuação profissional (TAFFAREL, 1993, p. 43-44).

Percebe-se que entre os argumentos mais fervorosos para que se acrescentasse a profissão de Bacharel em Educação Física estavam aqueles que consideravam a possibilidade da profissão ser de cunho científico, com ênfase no desenvolvimento da pesquisa científica. Em contrapartida, os que criticam essa formação acreditam ter ela seu embasamento em concepções teóricas positivistas, orientadas pelo pragmatismo da inserção profissional no mercado de trabalho.

Diante do contexto expresso acima, tínhamos até o ano de 2001 no campo profissional da Educação Física o Licenciado (atuante na educação básica) e o Bacharel (destinado as outras áreas denominadas no campo profissional como áreas esportivas, lazer e qualidade de vida). Essa separação estava expressa pela resolução nº 03/87 da seguinte forma: “a formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de bacharel e ou licenciado em Educação Física”. Essa opção acarretou segundo Sborquia (2008) em uma fragmentação da profissão, “decorrente dessa titulação, levando a maioria dos cursos a uma formação ‘dois em um’, uma espécie de licenciatura ampliada, mantendo seus currículos conforme o proposto anterior à resolução nº 03/87” (SBORQUIA, 2008, p. 30).

No entender de Tani (1996) toda essa tensão foi resultado de uma estrutura curricular que “permaneceu estagnada por vários anos [...], e viu-se diante de uma incerteza assustadora: como enfrentar o desafio de um novo curso de preparação profissional com uma estrutura desacostumada com tudo que é novo?” (TANI, 1996, p. 10).

Conforme a exposição supracitada, acredita-se que apesar de toda a efervescência acadêmica da época no sentido de superar a “crise” da formação em Educação Física, a proposta de reforma se ateve somente na ampliação da grade curricular, portanto em seu aspecto quantitativo, fazendo com que aumentasse ainda mais a distância entre teorias - entendidas como conceitos e saberes acadêmicos - e prática pedagógica - entendidas como as atividades desenvolvidas no cotidiano da intervenção profissional. Nesse contexto a formação profissional em Educação Física se restringe à técnica, em uma perspectiva reducionista de concepções e conceitos teóricos.

A Educação Física nessas últimas décadas tem sido marcada por acontecimentos importantes, como a implantação de cursos de pós-graduação, tendo dessa forma uma maior interação com a academia (TANI, 1996). Porém, essa interação teve como consequência o revelar de fragilidades pertencentes a área como a questão dos conteúdos, evidenciando o quão tênue é a relação da Educação Física enquanto área de conhecimento. No entanto, essas

fragilidades também possibilitaram o avanço intensivo de debates, ideias, tecnologias, proporcionando o estímulo da pesquisa, evidenciado pelos parâmetros de comparação em relação as outras áreas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor indicam que todos os profissionais que irão atuar no ambiente escolar devem ser submetidos a uma formação que tenham em comum uma orientação voltada para a formação básica (PARECER CNE/CP09/2001). Ou seja, as orientações estabelecidas para as demais licenciaturas contemplam também a formação do licenciado em Educação Física.

Atualmente, para atender às tensões acadêmicas, profissionais e políticas que configuram o campo de atuação profissional, a formação em Educação Física está preconizada por duas Resoluções. A primeira CNE/CP 01/2002, contempla a formação em Licenciatura e a outra Resolução CNE/CES 07/2004, contempla a formação em Graduação (Bacharelado).

Diante desse desencadeamento, as vertentes que apoiam a divisão da formação de Educação Física acreditam que essa divisão foi um ganho em relação à pesquisa, já que o Bacharelado, conforme preconizado desde a Resolução 03/87 impulsionaria a produção científica fazendo com que a Educação Física adquirisse *status* no meio acadêmico. Em contrapartida os que criticam esse modelo acreditam ser essa formação motivo de uma maior fragmentação, uma vez que a separação seria entre aqueles que produzem e aqueles que transmitem conhecimento.

Vale destacar no que diz respeito à formação em Licenciatura, as tensões e distensões existentes estão atreladas as relações entre saberes acadêmicos profissionais e práticas pedagógicas. Nesse sentido, torna-se essencial que o currículo contemple a articulação dos saberes acadêmicos com as práticas pedagógicas exercidas no contexto escolar. Acredita-se que essa articulação pode ser contemplada por meio de espaços de formação como a disciplina de Estágio Supervisionado. Mas para tanto, é fundamental que seu significado no processo formativo vá além do cumprimento das 400 (quatrocentas) horas exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Na tentativa de entender essa mudança e tantas outras ocorridas até os dias atuais, percebe-se muitas vezes o desencontro da estruturação do currículo, em que prevalece a quantificação de disciplinas ou até mesmo mudanças de nomenclatura como se fossem requisitos suficientes para a alteração da concepção da formação do professor.

Nesse sentido, entende-se que a área de Educação Física acostumada com uma formação que até então acreditava ser suficiente para garantir a sua legitimidade desestabilizou-se completamente no que se refere a questão curricular. Porém, essa desestabilização é considerada importante nesse processo, uma vez que, “ela se torna salutar para qualquer processo de mudança, pois só há desenvolvimento onde houver mudança e mudança implica em quebra de estabilidade [...]” (TANI, 1996, p. 10).

Em se tratando especificamente do contexto escolar, percebe-se que após um longo período de abandono a Educação Física voltou a ser repensada, resultado não somente das reflexões e discussões em âmbitos universitários, mas também por meio de eventos científicos que possibilitaram o aparecimento de inúmeras publicações referente à área contemplando diversas abordagens (TANI, 1996).

A preocupação com a Educação Física escolar tanto no trato da formação profissional quanto na ação pedagógica mediante a intervenção do professor na escola, perpassa também pela formação contínua do professor de Educação Física. O professor ao se defrontar com o cotidiano pedagógico também encontrará várias situações problemáticas que deverá intermediar por meio de saberes docentes articulados com sua identidade profissional.

Sendo assim, considera-se importante o entendimento do embate existente em relação ao objeto de estudo pertencente a Educação Física, mesmo que para alguns essa questão esteja esgotada, a justificativa para sua retomada nesta pesquisa, se dá pelo fato da percepção de que muitos profissionais desconsideram estes estudos, pois, apesar de existirem diversas proposições de currículo apresentadas, não se percebe sua inserção no contexto da formação profissional. O que se presencia é um currículo pautado na burocracia do cumprimento legal, portanto, essencialmente quantitativo.

Assim, ao retomar a questão que se concentra no debate sobre o objeto de estudo da Educação Física, o faz pelo entendimento de que apesar da existência de muitas publicações e estudos referentes a essa temática, pouco se tem avançado no que tange as mudanças no quadro da formação profissional, principalmente em relação as questões que são discutidas especificamente neste universo.

### 2.3 OBJETO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: EMBATE ENTRE MATRIZ CIENTÍFICA E MATRIZ PEDAGÓGICA

A partir dos estudos sobre a “crise” da Educação Física e a constante busca pela sua legitimidade (TANI, 1996; SERGIO, 1989; 1994; 2005; TAFFAREL, 1993; SANTOS JUNIOR, 2005; LACKS, 2005; TAFFAREL *et al*, 2007; LOVISOLO, 1995; 1996; BETTI, 1996, 2005; BRACHT, 1996, 1997, 2007) destacam-se duas vertentes, àquela que a considera ciência e outra que postula como prática pedagógica. Destas vertentes surgem proposições de currículo, no intuito de justificar a profissão de Educação Física e elencar seu prestígio perante a sociedade.

A vertente que postula para a Educação Física o *status* de ciência, concebe o profissional que atua nas áreas fora da educação básica como um profissional liberal e como professor àquele que atuará na educação básica. A segunda vertente estabelece que o profissional da área de Educação Física é um professor/educador independente de sua área de intervenção.

Esse caloroso debate estabelece também tensões e conflitos no que concerne o objeto de estudo da Educação Física, gerando críticas principalmente por parte daqueles que acreditam que a Educação Física deve se contextualizada com a educação e com o pedagógico. No entanto, apesar dessas proposições primarem por uma sofisticação teórica, superando o que Betti (1996) considera como idealismo e também certa ingenuidade das discussões e estudos iniciados na década de 1980, essas proposições também representam uma divisão ainda maior ao se configurar em duas grandes matrizes.

Percebe-se com fundamentação em autores como Tani (1996), Lovisolo (1995; 1996) Betti (1996), Bracht (1996; 1997; 2007), Daolio (1998), Soares (1995), Tojal (1995), que o grande questionamento envolvendo a Educação Física é referente ao seu objeto de estudo e qual o tipo de conhecimento que ela produz.

O processo de crise e mudança da Educação Física não está dissociado do momento histórico em que se encontrava a sociedade, isso mostra a grande agitação da década de 1980 em que grandes debates referentes a Educação Física também abarcavam questões mais amplas da sociedade como um todo.

Tani (1996) refere-se a esse acontecimento como um momento que extrapolou os confrontos no âmbito acadêmico e passaram para um nível de ideologização e politização entre os teóricos, no entanto, no entender do autor o que deveria ser combatido naquele momento era o que estava estagnado e avesso a qualquer tipo de mudança.

Nessa mesma linha de raciocínio, Daolio (1998) argumenta que essa década ficou conhecida pela proliferação de discursos que proporcionou e ainda tem proporcionado intensos debates, porém muitas vezes permeados por grandes preconceitos gerados por entender que opiniões divergentes são desiguais e pondera:

A consequência disso parece ter sido um deslocamento do debate de um nível público para o âmbito pessoal e, portanto, mais restrito, em que os representantes de cada discurso da educação física procuram mostrar as vantagens das ideias que defendem, muitas vezes em detrimento da consideração que todos merecem (DAOLIO 1998, p. 40).

Ao retratar a década de 1980 como marco profícuo para a Educação Física, considera-se que a partir dessa época é que se tornou evidente a busca dessa área por seu objeto de estudo em um viés pedagógico com diferentes matrizes teóricas.

Diante desses posicionamentos relativos a mesma situação, percebe-se que a ciência foi relegada em alguns momentos, que no entender de Tani (1996) torna-se um grande equívoco, uma vez que a ciência que se criticava era a ciência clássica que se manifesta por meio do reducionismo, determinismo e linearidade. No entender de Tani (1996) a ciência que deve ser considerada no currículo da Educação Física é uma “ciência atual pautada por questões como propriedades emergentes, auto-organização, não linearidade, ordem e desordem [...]” (TANI, 1996, p. 13).

Para Bracht (2007) em se tratando de ciência, é necessário fazer um resgate do campo acadêmico da Educação Física, pois sendo o seu surgimento na era moderna, ela trabalha com a racionalidade como sendo primordial na leitura da realidade, portanto a Educação Física sofre influência desde o seus primeiros momentos do pensamento científico.

Bracht (2007) tem sua preocupação centrada em três aspectos ao propor uma caracterização científica para a Educação Física, que tanto podem ser distintos quanto complementares, que são: a) a identificação da distribuição da produção do conhecimento nas diferentes subáreas; b) a identificação das concepções de ciência; c) a tentativa de delimitar e caracterizar a identidade da área no que diz respeito à sua relação com a ciência.

A justificativa de Bracht (2007) ao demonstrar preocupação com estes três aspectos, centra-se na não existência de um elemento norteador da produção de conhecimento na área que permite vislumbrar a construção de uma unidade, portanto, insere-se neste contexto questões como: a) quais são as razões dessa tendência à fragmentação?; b) qual pode ser o elemento orientador a conferir uma unidade que permita falar de uma área de conhecimento?

Com essas indagações, o autor sustenta que há possibilidade da construção de um campo acadêmico para a Educação Física, desde que este tenha um elemento integrador teórico da área. Nesse sentido, se faz premente a “superação do entendimento empirista - ingênuo de que o esporte, a atividade física, o movimento, a motricidade humana podem ser entendidos como objeto científico [...]” (BRACHT, 2007, p. 118).

Diante destes desencontros, sente-se a necessidade da compreensão das proposições que estabelecem um campo acadêmico para a Educação Física pautado na ciência, bem como as proposições que a consideram uma prática pedagógica, não somente no sentido de entendê-las, mas também de visualizar possibilidades concretas que possam subsidiar a estruturação de um currículo mais coeso e consistente para a formação de professores de Educação Física, especificamente em um nível local onde a problemática se encontra consolidada.

### 2.3.1 Matriz Científica

Na tentativa de estruturação do currículo e na busca da legitimidade da profissão de Educação Física, é que os estudos que a concerne como uma matriz científica, propõem em um primeiro momento uma nova terminologia que resgate a sua identidade.

Para Rocha Junior (2005, p. 69) a introdução de um novo nome seria no intuito de “indicar uma suposta diferença em relação à tradição do campo”. As proposições que abarcam essa ideia trazem como nova nomenclatura a Cinesiologia (TANI, 1996) e a Motricidade Humana (SERGIO, 1989; 1994; 2005).

Essas proposições ao estabelecerem um novo nome para a Educação Física também estão atreladas por uma situação ideológica que no entender de Rocha Junior (2005) tanto os leitores quanto os professores:

Ao apropriarem-se do “novo nome” acabam por torná-lo um símbolo que já não carece de entendimentos e descrições daquilo que o termo deve indicar. Os nomes tornam-se, assim, pretensões ou palavras de força no interior das próprias obras que pretendem romper em relação à tradicional educação física (ROCHA JUNIOR, 2005, p. 03).

Assim, ao se propor um novo nome, se tem o entendimento que haverá uma maior relação da ação prática pertinente ao campo da Educação Física em um sentido mais amplo, bem como na sua diversidade, possibilitando uma possível transcendência daquilo que se denominou no campo das atividades físicas de caráter técnico. E isso significa que:

A questão que se refere ao nome educação física vem da consideração de que este não mais traz uma significação real ao que se pensa sobre a área e sobre o que ela deve ser. Esta divergência em relação ao nome vem significar mais um momento de crise interna, já que existe uma diversidade de proposições que tentam dar-lhe uma nova denominação ( ROCHA JUNIOR, 2005, p. 73).

Essa crise interna é explicitada por meio das reflexões estabelecidas por Betti (1996) que diz que a terminologia Educação Física ainda resiste no âmbito escolar, pois fora desse âmbito as pessoas se referem a ela como ginástica, aeróbica, dança, esporte, entre outros. Sendo assim, a Educação Física além de procurar meios para aquisição de legitimidade - ou como preconizam alguns autores, sair da crise - necessita angariar *status*, portanto, a primeira atitude recai em sua terminologia.

Porém, Bracht (2007), sustenta a terminologia Educação Física, por acreditar que se trata de uma prática que tem como intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento. Assim longe de um consenso e quiçá da unanimidade em relação a sua terminologia, a Educação Física se vê atrelada a várias indicações de nomenclaturas desenvolvidas conforme o eixo central de cada proposição.

Tani (1996) acredita que há necessidade da Educação Física abranger uma área de conhecimento com a preocupação de estudar o movimento humano profundamente, analisando-o sob variados níveis que vão desde a bioquímica - considerado como nível microscópico - até a antropologia - caracterizada como um nível macroscópico.

Com essa abrangência - no entender do autor - se faz necessário uma mudança de nome, uma vez que o termo Educação Física se torna muito restrito para uma área tão abrangente. Com essa mudança o currículo separaria aspectos disciplinares e acadêmicos dos práticos, pressupondo que dessa forma a Educação Física possa garantir a respeitabilidade acadêmica. Para Tani (1996) a denominação que mais condiz com os aspectos supracitados é a cinesiologia por ser definida como uma área do conhecimento que abarca o movimento humano enquanto área de estudo.

Em relação a esse mesmo contexto de que a terminologia Educação Física é restrita, Sergio (2005), indica que a nomenclatura que se torna mais condizente para a área é a motricidade humana ou a ciência da motricidade humana, por se tratar de uma “dimensão fundamental ao operar humano, na unidade indissolúvel do eu com tudo que constitui o mundo da cultura” (SERGIO, 2005, p. 98).

Para Rocha Junior (2005) a tese da motricidade humana, não atinge seus objetivos em relação a mudança de nome, uma vez que nem mesmo em seu País de origem ela conseguiu estabelecer este feito, pois não consegue definir um objeto de estudos específico, uma teoria, somente cria múltiplos olhares e perspectivas sobre o movimento humano, o que já acontece no campo da Educação Física independente do nome.

### 2.3.1.1 Cinesiologia

A proposição da cinesiologia estruturada por Tani (1996) teria como foco central movimentos genéricos - entendidos como postura, locomoção e manipulação - e movimentos específicos do esporte, dança, exercício, ginástica e jogo. Antes mesmo que se estabeleça uma crítica em decorrência de um possível engessamento dessa estrutura, Tani (1996) justifica:

A delimitação de um objeto de estudo, através de um estabelecimento de um foco, não deve ser entendido como uma camisa de força, mas sim como uma forma de organizar e orientar a produção e sistematização de conhecimento. Na realidade nunca foi fácil, e está se tornando cada vez mais difícil estabelecer-se uma “reserva de mercado” de um determinado objeto de estudo para uma certa área, particularmente em termos de pesquisa básica (TANI, 1996, p. 26).

Para esta proposição, a cinesiologia teria caráter de área acadêmica, e se desvincularia do rótulo de disciplina, abrangendo vários níveis de estudo, portanto, para além das disciplinas consideradas de tradição no currículo. Apesar de Tani (1996) considerar as dificuldades da cinesiologia em relação a sua identidade epistemológica e metodológica, contrapõe argumentando que a pluralidade de que está impregnada é fator fundamental e indispensável para o sucesso dessa proposição.

No entanto, para Betti (1996), embora Tani (1996) critique o paradigma da ciência clássica por causa da fragmentação existente em relação aos fenômenos, a proposta de mudança se baseia somente na Educação Física não contemplando a cinesiologia e com essa constatação questiona:

Se a educação física deve buscar conhecimentos básicos na cinesiologia, e se sub-áreas seguem fragmentação do conhecimento originário das ciências tradicionais, [...] a educação física não poderia dar conta destas tarefas indo diretamente às “ciências-mães”? Por que seria necessário criar uma nova ciência “básica”? Podemos ser melhores sociólogos que os próprios sociólogos, melhor fisiólogos que os próprios fisiólogos, e assim por diante? (BETTI, 1996, p. 77).

Ao desvelar a crítica referendada por Betti percebe-se que não seria necessário fazer uma mudança de Educação Física para cinesiologia, se o contexto da fragmentação não tem o seu cerne na Educação Física e sim em outras ciências, sendo assim bastaria que a própria Educação Física se encarregasse de superar essas fragilidades buscando os conhecimentos básicos diretamente das outras ciências, não necessitando da cinesiologia como interlocutora desse processo

A estruturação desse currículo pautado na cinesiologia como área de conhecimento, teria como eixo a transdisciplinaridade, constituída de três subáreas de investigação: biodinâmica do movimento humano; comportamento motor; estudos sócios culturais do movimento humano. Assim, esse eixo transdisciplinar teria como objetivo no entender de Tani (1996):

[...] uma visão interativa e sistêmica da ciência, com preocupações de evitar a crescente especialização e fragmentação, estas sub-áreas incorporariam diferentes especialidades hoje existentes, para fomentar uma maior comunicação interna e estimular a realização de estudos integrativos e temáticos (TANI, 1996, p. 26).

Essa comunicação, integração e tematização se daria pela distribuição das disciplinas de acordo com suas subáreas, que nessa sistematização estaria assim distribuídas: Na subárea com a denominação de biomecânica do movimento ficariam as disciplinas de bioquímica do exercício, fisiologia do exercício, biomecânica e cineantropometria; Na área referente ao comportamento motor humano englobaria as disciplinas de controle motor, aprendizagem motora, desenvolvimento motor e a psicologia do esporte; E por fim, a subárea com a nomenclatura de estudos sócio-culturais do movimento humano teria disciplinas como sociologia, história, antropologia, filosofia, ética e estética do movimento humano/esporte.

Em oposição a esta reestruturação curricular, Betti (1996) acredita que a Educação Física ainda não construiu sua metodologia na prática da pesquisa, portanto, tem a possibilidade dessa construção ser desenvolvida de forma criativa com metodologias que embasariam as ciências-mães, nesse sentido a cinesiologia não conseguiria abarcar uma metodologia própria, uma vez que o seu objeto não poderia ser o movimento humano, pois dele a biologia, sociologia, psicologia, entre outras, dão conta.

Outra situação argumentada por Betti (1996) é que essa proposição se torna um tanto abstrata, perdendo assim a concretude do objeto, pois “não existe movimento humano

abstratamente considerado, mas seres humanos que se movimentam concreta e intencionalmente” (BETTI, 1996, p. 08).

No intuito de dar sustentação a esta proposição Tani (1996) estrutura a área pautado no paradigma sistêmico<sup>7</sup> que segundo o autor consegue interagir com o meio ambiente por meio de trocas de matérias e informações em constantes busca de estados mais complexos de organização via adaptação. Portanto, é a partir dos pressupostos do paradigma sistêmico que a cinesiologia encabeçaria o objeto de estudo da Educação Física, reestruturada no contexto de uma visão do movimento humano coerentemente organizados, deixando dessa forma definir sua real identidade. No entanto é necessário considerar o fato de que:

A abordagem de um determinado objeto do estudo exige constantes aperfeiçoamentos, não só metodológicos como também conceituais e teóricos e isto remete à necessidade de se manter sintonia com as discussões e evoluções do pensamento científico que são essencialmente dinâmicas (TANI, 1996, p. 28).

Dessa forma, a cinesiologia também deverá acompanhar as mudanças da ciência, uma vez que atualmente em se tratando do campo científico seus avanços merecem um nível de reflexão mais profundo para dar conta das demandas atuais em nível de pesquisa e subsequentemente do conhecimento.

Nesse sentido a pesquisa estaria vinculada na qualidade de diferentes níveis de análise, que no entender de Tani (1996) é fundamental que se reconheça não somente as potencialidades como também as limitações das diferentes abordagens. Enfim, o autor acredita que quando duas abordagens se contrapõem no sentido de somente evidenciar as limitações existentes uma da outra, a academia corre sérios riscos de adquirir o que se convencionou chamar de “miopia acadêmica”. Para que isso não ocorra, a cinesiologia desenvolveria pesquisas com a preocupação de resolver problemas práticos, não somente utilizando a Educação Física como também áreas aplicadas<sup>8</sup> que necessitam do conhecimento acerca do movimento humano.

Diante do contexto apresentado, as ideias de Tani (1996) apontam para uma organização da formação profissional de Educação Física no sentido de que esta se encarregaria da área de pesquisa aplicada, em que teria tanto a preocupação com o pedagógico quanto com o profissional, cujos conhecimentos seriam a base para a elaboração e desenvolvimento de programas contemplando a área formal e não formal.

---

<sup>7</sup> “O sistemismo chama atenção para o fato de que o todo ‘organiza’ as partes e que é o tipo de organização que especifica o todo “ (DEMO, 1995, p. 206).

<sup>8</sup> As áreas aplicadas refere-se a Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição, entre outras.

Assim, acredita Tani (1996) que ficaria claro as distinções no que se refere a Educação Física com a cinesiologia, e esclarece esse contexto com o seguinte pressuposto:

A educação física estudaria academicamente os aspectos pedagógicos e profissionais a ela pertinentes através de pesquisas aplicadas. Essas pesquisas implicariam em síntese de conhecimentos produzidos pela cinesiologia nas suas três sub-áreas – Biodinâmica do Movimento Humano, Comportamento Humano e Estudos Sócio Culturais do Movimento Humano – além de uma interação com outras áreas, particularmente a educação e a medicina, como tem ocorrido historicamente (TANI, 1996, p. 32).

Diante das ideias explanadas e defendidas por Tani (1996), é salutar reforçar que o intuito principal dessa proposição seria distinguir duas áreas, uma preocupada com os aspectos acadêmicos acerca do movimento humano - denominado de cinesiologia - e a outra com sua preocupação voltada ao aspecto profissional - o caso da Educação Física.

Finalizando esta proposição, Tani acredita que para uma formação profissional consistente no âmbito da Educação Física é necessário que exista um corpo de conhecimentos que dê suporte tanto acadêmico quanto científico. Muitas são as discussões sobre qual seria o núcleo dessa preparação profissional, no contexto desses enfrentamentos alguns defendem conhecimentos essencialmente profissionalizantes, outros tomam como base conhecimentos acadêmicos, a esse respeito o autor é enfático ao afirmar seu posicionamento:

[...] no meu entender ambos os conhecimentos são importantes. Há que se ter uma formação básica de conhecimentos acadêmicos amplos e gerais sobre o objeto de estudo - o movimento humano - assim como uma formação específica de conhecimentos profissionalizantes e aplicados úteis na solução de problemas que surgem na atuação profissional ( TANI, 1996, p. 37).

Portanto, o importante é que esse profissional, não saia da sua formação com ideias prontas mediante receituários práticos, mas que tenha conhecimentos amplos e que por meio dos mesmos consiga refletir criticamente, transformando-os quando o contexto assim o exigir.

### 2.3.1.2 Motricidade Humana

A segunda proposição destacada na vertente científica, é denominada de motricidade humana e tem como principal idealizador Sergio (1989; 1994; 2005), que concebe ao se

pesquisar a motricidade humana que esta deve ter presente uma concepção de homem, e assim revela:

[...] se o ser humano é um ser aberto (permanentemente) a transcendência, e como tal, um ser prático e essa sua praxidade é simultaneamente motricidade - a motricidade humana é o tropismo inseparável à transcendência, que tanto pode revelar-se no movimento, como por exemplo, na meditação transcendental (SERGIO, 2005, p. 91).

Ao retratar o ser humano como um ser em constante transcendência a Educação Física, portanto, não seria somente a educação do movimento, mas também uma educação do não movimento, dessa forma pode se pensar em uma Educação Física que no centro do seu estudo o não fazer seria tão importante quanto o fazer (SERGIO, 2005).

Sergio (1989; 1994; 2005) ao elaborar sua ideia do que seria uma proposta condizente para Educação Física no rigor da ciência se ampara na definição Foucaultiana de episteme, assim essa compreensão se daria por relacionar e unir discursos de determinada época e essa junção seria capaz de se tornar ciência, portanto, um ato descontínuo. Nesse sentido, o autor estabelece o que ele chamou de “corte revelador” do que seria denominada ciência da motricidade humana e para isso se faz necessário elencar marcos da cultura no qual esta proposição está alicerçada. Para Sergio (2005), os principais acontecimentos culturais<sup>9</sup> que permitiram esse corte são:

A Revolução Industrial Inglesa, a Revolução Mental da Aufklärung, Revolução Política Francesa, estudos anátomo-fisiologia de Ling e Demeny, Revolução Nietzscheana de Zarathustra, Revolução Freudiana, progressos nas políticas médico sanitárias, progressos na etnologia e etnografia, tempo livre na forma de recreação ou na forma de espetáculo, sociedade de consumo, monarquia do sexo, contribuições da fenomenologia e da hermenêutica, industrialização e urbanização, a publicidade, o ato educativo racional, medicina preventiva e o antidualismo das teorias sobre o homem (SERGIO, 2005, p. 94-95).

Diante desse recorte cultural, estabelecido por Sergio (2005) surge, portanto uma nova antropologia, pois o homem depois das suas intermináveis conquistas chega o momento dele voltar o olhar para si mesmo. Pautado nessa ideia, a Educação Física enquanto ciência também não estaria de fora desse olhar reflexivo e transcendental.

---

<sup>9</sup> Para um maior aprofundamento desses movimentos culturais elencados por Sergio Manuel, ler GEBARA, A. Educação física e esporte no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In MOREIRA, W. W. (org) **Educação física e esportes – perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 2005.

Ao retratar essa proposição para a Educação Física, fazendo com que ela tenha um objeto de estudo com eixo estruturador na ciência da motricidade humana, torna-se premente nesse contexto algumas reflexões: A motricidade humana seria uma nova ciência? Se a resposta é afirmativa, então qual seria a epistemologia que a embasaria?

Para o precursor da ideia, essas respostas estariam no cerne das ciências naturais, uma vez que as ciências sociais não são controladas experimentalmente, imperando dessa forma a imprevisibilidade e a subjetividade, portanto, impregnada de desconfiança. Uma vez, estabelecida a desconfiança, se faz necessário entender que a ciência da motricidade humana também tem “contra si o próprio perfil científico e a quase inexistência de investigação epistemológica e hermenêutica” (SERGIO, 2005, p. 95).

Assim, para responder as reflexões elencadas acima a respeito da motricidade humana, Sergio (1989, 1994, 2005) recorre a categoria da complexidade, por permitir a pluralidade envolvendo a questão do homem diante da motricidade, assim o homem seria um ser complexo que somente a motricidade pautada em uma ciência sistemática caberia construir coerência nestes questionamentos.

Nesse sentido, um novo paradigma desponta, com um linguajar novo, distinto da linguagem científica, ou seja, uma resposta frente as exigências dos tempos atuais, assim para Sergio (1989, 1994, 2005) adentra-se nesse cenário um glossário capaz de responder as demandas do corte epistemológico, portanto para encorpar esse corte epistemológico com fidelidade sugere: desenvolvimento e adaptação motora, psicomotricidade, gerantomotricidade, ludomotricidade, ergomotricidade, ludoergomotricidade, cinesioterapia, psicocinética, ciência do movimento humano, condutas motoras, entre outros.

Para o autor o fato de se criar novas palavras, dá um significado fidedigno a ciência, pois ela não existe antecipadamente sem a linguagem, portanto, é a linguagem que vai dar o seu formato, e assim com o surgimento de um novo linguajar também se torna possível exprimir além de um novo paradigma também uma nova matriz teórica, nesse caso específico para a área da Educação Física.

Em se tratando de ciência acredita que seu próprio trabalho insere uma linguagem diferente do comumente utilizado, estabelecendo assim uma distinção entre ciência e senso comum. Assim, a ciência da motricidade humana trabalha com o domínio da linguagem, uma vez que dela necessita para uma comunicação transdisciplinar (SERGIO, 1994).

Por meio dessa comunicação transdisciplinar<sup>10</sup> é que abarcaria a área da Educação Física em um sentido de totalidade em que postula uma relação gratificante com o corpo/alma/sociedade/natureza. A partir dessa ideia pressupõe que seria superado o paradigma cartesiano comumente utilizado para se conceber objeto de estudo da Educação Física.

Portanto, a Educação Física “livre” do paradigma cartesiano que esteve sempre no cerne das proposições curriculares, teria como matriz disciplinar caracterizada pela auto-organização subjetiva, complexidade-consciência, interrelação corpo-alma-natureza-sociedade, práxis transformadora, cinefantasia, primado do todo em relação às partes, transcendência e linguagem corporal.

Ao analisar essa matriz considera-se importante a compreensão de cada característica que essa proposta circunscreve. Assim, em se tratando de auto-organização subjetiva, Sergio (1994) se apóia nos estudos de Morin (2000) em que estabelece que há no ser humano uma organização que trabalha simultaneamente produzindo e reproduzindo, dessa forma a ciência da motricidade humana estaria inserida no centro dessas interações, nos levando a novas emergências da complexidade<sup>11</sup>.

Quanto a característica da complexidade-consciência, Sergio (2005) assim se expressa: “[...] a crescente cefalização, visível no homem, liga-se à crescente complexidade e sabe-se como a motricidade é causa e consequência dessa ininterrupta antropogênese” (SERGIO, 2005, p. 99). Portanto, a Educação Física - aqui denominada de motricidade humana - também seria responsável pela evolução da humanidade.

Ao retratar a característica denominada de interrelação corpo-alma-natureza-sociedade, o autor acredita que tudo está em tudo em se tratando de universo, portanto, parte de uma visão holística do homem para contemplar no interior de uma matriz disciplinar a realização do homem em tudo que ele faz.

A próxima característica priorizada - imprescindível na ruptura cartesiana - trata-se da práxis transformadora, responsável por conscientizar o homem que ele é um sujeito

---

<sup>10</sup> O conceito de comunicação transdisciplinar está consubstanciado pelos estudos de Morin (2000), em que acredita ser o papel fundamental da educação - já que é de grande complexidade - a ética e a solidariedade. Portanto, uma educação complexa está pautada pela necessidade de questionamentos dos paradigmas estabelecidos por modelos reducionistas do século XIX. Isso se torna possível por meio do contexto escolar em que seria o espaço de comunicação entre diversas áreas e as relações dos mais diversos conhecimentos permeados pelas diversas linguagens (MORIN, 2000).

<sup>11</sup> A complexidade estabelece que tudo está interligado de forma recíproca, em que a relação se dá de forma interdependente. Nesse sentido, ao mesmo tempo que o indivíduo é um ser autônomo ele também é dependente (MORIN, 2000).

participante efetivo da história, dessa forma ao se conscientizar o homem conseguiria transcender superando sua condição de objeto.

A cinefantasia entraria nessa matriz disciplinar sob a alegação de que a motricidade humana é dependente de decisões fundantes entre sonho e realidade. E por fim, a característica da linguagem corporal se aplicaria por entender que quanto mais limitada a linguagem maior também será a limitação corpórea. Sendo assim, o corpo com liberdade de se expressar se tornaria criativo construindo novas formas de discurso e de convivência.

Portanto, a matriz disciplinar que comporiam a ciência da motricidade humana, tem em sua composição essas características assim nominadas por acreditar o autor que “nominar coisas é dar-lhes vida” (SERGIO, 2005, p.100). Dessa forma, essas características estabelecem um real significado, conseguindo uma estrutura sustentável para a matriz disciplinar.

Ao justificar essa proposição Sergio (1994) se reporta a Educação Física como uma área que tinha como único pressuposto o desenvolvimento das faculdades físicas do indivíduo, centradas única e exclusivamente na ciência do esporte. Porém, a motricidade humana vai além do desenvolvimento físico, uma vez que faz referência as mais diversas manifestações corpóreas.

Essas manifestações corpóreas são denominadas por Sergio (2005, p. 100) como “corpo-memória, corpo-profecia, corpo-estrutura, corpo-conduta, corpo-emoção, corpo-razão, corpo-natura, corpo-lúdico, corpo-produtivo [...]”, dando ênfase a teoria de que tudo deve ser nominado para ter significado (MOREIRA, 1995). Porém essas nomenclaturas não devem ser habituais, para que se consiga uma linguagem adequada no intuito de promover novos conhecimentos.

Diante das ideias apresentadas a respeito da proposição da motricidade humana, Sergio (2005) pondera que a formação profissional não deve ser realizada de forma aligeirada como se fosse uma profissão secundária, mas que também não pode se reduzir a formação da Educação Física somente a docência, uma vez que a área abrange outros domínios como a pesquisa, treinamento, desporto, dança, reabilitação, educação especial, entre outros.

Com o argumento explicitado acima, Sergio (2005) estabelece que a profissão de Educação Física passaria a se chamar Faculdade de Motricidade Humana e estaria constituída a partir de quatro pressupostos, assim desvelados: O primeiro, teria como base o paradigma emergente, de linha holística, portanto não dual, que se expressa na passagem do físico ao motor. A Educação Física por meio desse paradigma seria considerada como pré-ciência da

motricidade humana. Considerando dessa forma a dissolução do paradigma cartesiano tão persistente em separar o ser e o pensar.

O segundo pressuposto retrataria as correntes filosóficas que englobaria o escopo da matriz disciplinar. As correntes filosóficas escolhidas como suporte são a Fenomenologia e a Hermenêutica, em que o corpo é considerado pela primeira como sendo um lugar de significados e pela segunda a unificação consciência/ação.

O terceiro pressuposto vislumbra a criação da consciência corporal, em que seria contemplado todas as pessoas gerando assim o reconhecimento da importância da significação corpórea. Com essa significação interpretada, as pessoas conseguiriam entender como são “moldadas” pela sociedade em determinada época e contexto, buscando dessa forma uma condição física mais animada permeada pela prática de alguma atividade física.

O último pressuposto, o autor recorre a um diálogo com a filosofia, uma vez que considera sem fundamento pautar as exigências da atualidade no determinismo mecanicista ou no positivismo. Portanto, a filosofia ajudaria na construção dos sentidos colaborando com a realidade, ou seja, ciência e filosofia se articulariam, uma vez que somente a ciência não daria conta de tal demanda pois, “aspirar a verdade é próprio do conhecimento científico, mas a certeza escapar-lhe-á sempre” (SERGIO, 2005, p. 102).

Nesse sentido, a ciência da motricidade humana amparada por essa matriz disciplinar explicitada nas suas características e pressupostos peculiares abarcaria a delimitação da área do conhecimento da Educação Física que até então esteve distante de ser concebida como ciência.

No entendimento de Rocha Junior (2005), tanto a perspectiva da cinesiologia (TANI, 1996), quanto a da motricidade humana (SERGIO, 1989, 1994, 2005) criam uma nova organização institucional para aquilo que já acontece, ou seja, a produção de pesquisa a partir de diferentes disciplinas:

[...] a perspectiva inter/multi ou transdisciplinar ainda continua sendo mais um desejo do que uma perspectiva concreta de realização. Mais uma vez se percebe que a tentativa de unidade não tem sucesso, pois, ao contrário, estimula-se a multiplicidade de abordagens e compreensões, o que acaba contrapondo-se ao interesse maior de agrupar tudo que se dá na área sob uma única roupagem (ROCHA JUNIOR, 2005, p. 74) .

Assim Sergio (1989, 1994, 2005) ao tentar estruturar uma organização de currículo pautado pelo conceito de transdisciplinaridade<sup>12</sup>, concebe o objeto de estudo da Educação Física em dois momentos. O primeiro momento retrata o movimento como meio para um fim sendo este objeto de estudo da motricidade humana, e em um segundo momento em que o movimento é um fim em si mesmo e este pertenceria a Educação Física.

Essa definição no entender de Betti (1996) ao invés de promover a relação estabeleceu uma intensa separação entre sujeito e objeto. Isso não significa, porém que a Educação Física não poderá constituir seu objeto de estudo por meio da interdisciplinaridade na tentativa de legitimar-se enquanto área de conhecimento, pois no entender de Betti a definição de uma área de investigação atualmente são diferentes das que presidiam a ciência moderna nos séculos XVI e XVIII, ou seja, o reconhecimento de uma área acadêmica nos dias atuais perpassam pelas contribuições específicas e concretas e isso pode e deve ser permeado pela interdisciplinaridade.

A matriz científica, denominada de motricidade humana tem o contexto educacional contemplado em sua vertente com o nome de educação motora, que tem como principal objetivo o desenvolvimento das faculdades motoras, por meio da autodescoberta. A educação motora seria, portanto, o ramo da Educação Física escolar e que possibilitaria o aluno:

[...] um dinamismo intencional, criativo e prospectivo, proporrá ao mesmo mais que um saber fazer, chegando mesmo mais a um saber ser. E assim, conquanto imediatamente motora, ela permitirá ao homem viver como homem, tanto solitária como solidariamente (MOREIRA, 2005, p. 206).

Os meios que a educação motora faz uso para adentrar a escola são o esporte, o jogo, a ginástica e os mais variados segmentos da expressão corporal, porém o diferencial dessa proposta - em relação as inúmeras abordagens que também advogam os mesmos conteúdos para a área escolar - é que somente estará no bojo da proposta da motricidade humana se esse conteúdos forem trabalhados de forma que possibilitem a “construção de espaços onde o homem se torne humano, sendo reconhecido com consciência e liberdade” (MOREIRA, 2005, p. 207).

---

<sup>12</sup> O conceito de transdisciplinaridade tem como principal proposta a superação da dicotomia entre sujeito e objeto (MORIN, 2000).

No entanto, ao se referir que o principal objetivo dessa proposta é romper com uma metodologia de ensino pautada na padronização do movimento, na exacerbação da competição, no movimento imitativo, entre outros, estabelecendo por meio dos conteúdos priorizar uma metodologia que contemple a participação de todos, a cooperação, a autorrealização, autoconstrução, entre outras, nota-se que mais uma vez ratifica a crítica feita por Rocha Junior (2005) de que tenta-se uma inovação por meio daquilo que já se tentou estabelecer por outras abordagens. Para Bracht *et al* (2005), a educação motora - ramo pedagógico da motricidade humana - não consegue ser aplicável a partir do momento em que insere a Educação Física como parte de uma ciência que no entendimento de Bracht *et al* (2005) não existe.

### 2.3.1.3 Matriz Histórica

Como última proposição pertencente a matriz científica a ser desvelada nesta pesquisa, trabalha com a perspectiva pautada na história, com o intuito de amenizar ou até mesmo solucionar as problemáticas existentes em torno da formação do professor de Educação Física. Essa proposição tem como principal articulação os estudos de Taffarel (1993); Santos Junior (2005); Lacks (2005); Taffarel *et al* (2007).

Como as demais licenciaturas, a Educação Física em sua formação também apresenta problemas de ordem teórica, epistemológicas, financeiras, estruturais, curriculares e políticas, o que torna essa formação complexa em seu contexto. No intuito de responder tal desafio Taffarel *et al* (2007, p. 45), apresenta uma matriz curricular, que considera a autonomia da universidade tanto no trato científico quanto pedagógico que pressupõe ser “tão cara a uma instituição que se quer pública, laica, de qualidade e socialmente referenciada”.

Diante dessas considerações, a autora propõe uma matriz científica, com o intuito de superar a compreensão fragmentada de ciência para a formação de professores pautada na “história do homem e sua relação com a natureza, dos homens entre si e consigo mesmo” (TAFFAREL *et al*, 2007, p. 45).

A justificativa para que essa proposta seja assegurada está na compreensão do ser humano e também como se dá o conhecimento. Assim, acredita que a história é que permeia a relação que o ser humano estabelece com a natureza, portanto somente por meio da história “enquanto ciência, é possível apreender e compreender tanto o passado e o presente quanto o futuro do ser humano” (TAFFAREL *et al*, 2007, p. 46).

Portanto, a Educação Física, no seu trato pedagógico estaria subsidiado pela cultura corporal, em qualquer campo, seja ele na educação, lazer, saúde, competição de alto rendimento, entre outros. Dessa forma, a cultura corporal estaria inserida na base da formação acadêmica e conseqüentemente na sua ação pedagógica.

Percebe-se em relação a essa proposta, que ela não desvincula a ideia do professor e do pedagógico, mesmo sendo a ação do trabalho realizada na área não formal. Assim, no entendimento dessa proposição, a docência é entendida como trabalho pedagógico, concebendo dessa forma a identidade profissional do professor de Educação Física.

Em se tratando de identidade do professor, esta deverá ser consolidada por meio da formação profissional e para isso deve ser preconizado durante a formação: a) sólida formação teórica, de base multidisciplinar e interdisciplinar na perspectiva da formação omnilateral; b) unidade entre teoria/prática, entendida aqui como ter postura científica, bem como ter o trabalho como princípio educativo e como práxis social; c) gestão democrática, que permita as interações democráticas; d) compromisso social, em que estimulem análises políticas sobre as lutas históricas; e) trabalho coletivo, solidário e interdisciplinar; f) formação continuada; g) avaliação permanente como parte do currículo (TAFFAREL, *et al*, 2007).

Com base nesse ponto, essa matriz curricular enquanto proposta, possibilitaria uma formação que se distancia da dicotomia ciência/prática pedagógica tão impregnada nas relações da Educação Física. No entanto, para que isso se estabeleça, os currículos plenos para o curso de Licenciatura Ampliada<sup>13</sup> em Educação Física, teria como objeto de estudo a cultura corporal, em que estaria articulado como eixo do conhecimento a práxis social, tendo como matriz científica a História (TAFFAREL, *et al*, 2007).

No que se refere a formação se pautar por uma base interdisciplinar, Lovisolo (1995), tem a compreensão de que ocorre a utilização de uma disciplina de conceitos elaborados por outra mais consolidada; outra situação decorreria do fato da interdisciplinaridade dialogar com as demais disciplinas no sentido de solucionar problemas teóricos e principalmente problemas práticos; em última instância, a possibilidade de uma integração construtiva e holística, com superação de pontos de vistas parciais.

Dessa forma, Lovisolo (1995) estabelece que não se necessita de ciência para intervir, uma vez que a Educação Física sendo essencialmente pautada pelo processo de intervenção, o que concerne a ela é agir mediante as dificuldades apresentadas no processo de interação social.

---

<sup>13</sup> O termo ampliado refere-se a compreensão de um conjunto, radical e total comum a qualquer tipo de formação profissional (TAFFAREL, *et al*, 2007).

A matriz histórica em relação ao trato do conhecimento ficariam assim estabelecida: “[...] por sistemas de complexos temáticos e relacionados a conhecimento de formação ampliada, conhecimento identificador da área e conhecimento identificador do aprofundamento de estudos” (TAFFAREL *et al*, 2007, p. 48). Os critérios estabelecidos como guia dessa formação seria o da orientação científica, da integração teoria/prática e do conhecimento das relações do ser humano, do trabalho, da cultura corporal e da sociedade, considerando dessa forma uma formação mais abrangente em contextos históricos-sociais específicos.

Nesse sentido, essa matriz curricular possibilitaria a articulação entre conhecimento científico e especificidade da Educação Física, desmistificando a ideia da necessidade de se ter uma ciência específica que a conduza - como o caso das proposições da Cinesiologia e Motricidade Humana.

Para essa proposição, concebe como conhecimento identificador da área “o estudo das relações entre cultura corporal e natureza humana, cultura corporal e territorialidade, cultura corporal e mundo do trabalho, cultura corporal e política cultural” (TAFFAREL *et al*, 2007, p. 48).

Em relação aos conhecimentos identificadores do aprofundamento do estudo, ficaria a cargo de cada Instituição de Ensino superior, diante de suas capacidades de organizar e articular os vários segmentos constitutivos da formação profissional, como exemplo, grupos de pesquisa e formação continuada em nível lato e stricto *sensu*.

Diante dos argumentos apresentados para esta proposta, percebe-se que ela articula-se em um contexto específico, em que se apresenta geograficamente relações com base de subsistência da classe trabalhadora, porém perfeitamente contextualizada com as demais regiões brasileiras em que a luta no que refere a formação profissional, principalmente em seus aspectos pedagógicos primam por uma perspectiva da emancipação humana.

Essa proposição é defendida por Santos Junior (2005) com base em três eixos. O primeiro é o domínio, nominado de macro-conceitos da área que abarcariam os seguintes segmentos: Esporte, saúde, lazer, ginástica, entre outros. O segundo domínio estaria pautado nos fundamentos para o trato com o conhecimento. O terceiro domínio seria aqueles que contemplariam os elementos específicos da docência. Ressaltando que esses domínios deverão se articular durante toda a formação.

Esses elementos estariam vinculados a uma teoria que contemplem a perspectiva da totalidade concreta<sup>14</sup>, ou seja, pautado em uma concepção de homem que diante de uma sociedade concreta consegue estabelecer uma relação dialética, que tanto pode o tornar liberto como também pode aprisioná-lo (SANTOS JUNIOR, 2005).

Nesse sentido, está proposta estabelece que a formação em Educação Física deve ser alicerçada por uma Licenciatura Ampliada, com um projeto político pedagógico construído de forma coletiva sustentado pelo ensino/pesquisa/extensão. Essa formação teria uma projeto histórico claro em que os apontamentos se vinculariam na superação das relações estabelecidas pela sociedade vigente, referendada pela História enquanto matriz científica e como eixo articulador do conhecimento a práxis social.

O currículo da Licenciatura Ampliada seria estruturado no entender de Santos Junior (2005) tendo as atividades de pesquisa e extensão mediando essa formação, assim:

A pesquisa como possibilidade de acesso a um conjunto de conhecimentos produzidos, aos seus modos de produção e como instância de reflexão crítica da realidade; a extensão considerada como possibilidade de interlocução e ação na realidade social, a partir da pesquisa (SANTOS JUNIOR, 2005, p. 135).

Santos Junior (2005), considera essa estruturação curricular pautado na História como Matriz científica um avanço, porém se preocupa com o fato de que esse avanço em nenhum momento deverá repetir qualquer erro em relação aos currículos estruturados no passado, bem como os estruturados atualmente, sob o risco de ter uma formação fragmentada antes mesmo de se inserir nela.

Lovisoló (1995), propõe alguns cuidados no que se refere a algumas proposições, entendendo que se faz essencial articular uma mediação em torno desses debates e propostas, antes de adentrarmos em radicalismos. Entende que o nível intelectual à luz dos estudos no Brasil, fica muito restrito, uma vez que estão permeados por um “certo desencanto”.

Essa restrição acontece segundo o autor sob dois aspectos: O primeiro refere-se a não instauração de polêmicas entre os precursores dos discurso e propostas, evitando as implicações futuras. O segundo centra-se na ideia de que ao criticar uma determinada proposta, automaticamente acarretará sua promoção. Assim, as discussões acontecem mais em um nível em que não se prioriza polêmicas, mas também em que não se observa mudanças

---

<sup>14</sup> Totalidade concreta refere-se a uma categoria do materialismo histórico dialético em que a unidade concreta de contradições interagem entre si (LUKÁCS, 1989).

significativas, pois ao se polemizar alguma situação, também possibilita visualizá-la mais claramente.

Diante desse contexto, acredita-se que as proposições da vertente científica, independente de sua estruturação de currículo, ainda se encontram arraigadas em conceitos que devem ser superados, ou seja, muda-se a estrutura curricular, porém o que se ensina nela estão pautados nos mesmos erros que todas as proposições tentam superar.

Nesse sentido, as proposições constituídas pela matriz pedagógica, surgem como respostas a ideia do objeto de estudo da Educação Física ser pautado pela ciência. Assim, Betti (2005) ao resumir as principais características dessas proposições revela que após as argumentações de autores como Bracht (1996; 1997; 2007) e Lovisolo (1995; 1996), ficou difícil sustentar principalmente as proposições com base na cinesiologia de Tani (1996) e a motricidade humana de Sergio (1989; 1994; 2005).

### 2.3.2 Matriz Pedagógica

#### 2.3.2.1 Hegemonia e Legitimidade

Ao debruçar no debate em torno das reflexões sobre as tensões existentes em torno do currículo, em especial sobre o embate entre ciência e prática pedagógica, Lovisolo (1995; 1996) também participa dessas reflexões, tendo em seu bojo central a questão da hegemonia e a legitimidade.

Lovisolo (1996) parte do princípio de que as questões da formação em Educação Física perpassam por dois grandes problemas. O primeiro é denominado pelo autor de hegemonia em que se torna impossível construir uma identidade de disciplina para a Educação Física, pois dificulta o estabelecimento de acordos do que seria seu objeto próprio e sobre as metodologias apropriadas para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Lovisolo (1996) ressalta que a questão da hegemonia acarreta dificuldades e até mesmo a impossibilidade de se construir uma tradição ou área disciplinar para a Educação Física no sentido “estrito, que ocupe lugar da multiplicidade dos enfoques disciplinares atuantes no campo da ciência que estudam os esportes, a atividade corporal e a Educação Física” (LOVISOLO, 1996, p. 51).

O segundo problema, retrata a questão da legitimidade que está vinculada diretamente as questões legais da profissão, bem como seu reconhecimento social. Sabe-se que mesmo com a regulamentação da profissão por meio do CONFEF, ainda presencia-se

leigos atuando tanto na área formal como na não formal. Dessa forma caracteriza uma certa desvalorização profissional não a tornando legítima.

Assim, o autor esclarece a questão da hegemonia como sendo resultante da valorização da ciência de querer “converter uma área de origem de intervenção profissional em uma área de pesquisa disciplinar” (LOVISOLO, 1996, p. 52). E a legitimidade é o resultado da vontade da construção de uma imagem profissional por meios legais.

Nesse sentido, entra em cena a Universidade, uma vez que em busca de legitimar-se, procura formar seus profissionais para adentrarem no mercado de trabalho. E com isso muitas ocupações<sup>15</sup> viraram profissões. Nessa lógica, a universidade ao transformar ocupações em profissões, assume que ela tem condições de uma formação com base na racionalidade, ou seja, menos informal (LOVISOLO, 1996).

Para Faria Junior (1996) o termo profissão tem sido empregado com duas conotações denominadas de descritiva e prescritiva. A conotação descritiva salienta que cada profissão possui características peculiares que as diferenciam. Assim, por meio de um *continuum* a sociedade estabelece o que seria uma ocupação e o que seria uma profissão, lembrando que uma estaria ao extremo da outra.

No intuito de angariar para si o que seria considerado profissão, a Educação Física luta pela sua legalidade e legitimidade social. As críticas diante desse processo decorre da ideia de que essas atitudes tem conotação corporativista desencadeado pela realidade política e social da modernidade, porém no entender de Lovisolo (1996) essas ações reivindicativas podem ser a base da regulação ética e profissional.

A Educação Física tem em seu campo profissional uma diversificação substancial, portanto, os programas de intervenção pertencentes a essa área são bastante diferenciados, principalmente quanto aos seus objetivos e condições de realização. Com essa demanda e o crescimento da formação continuada, levou a Educação Física também a proporcionar essa formação, diante do modelo de pós-graduação que se apresenta no Brasil para os cursos que se definem a partir de áreas profissionalizantes em que se privilegia a pesquisa científica sobre a formulação de programas de intervenção, dessa forma a Educação Física se vê pressionada a encontrar seu objeto teórico (LOVISOLO, 1996).

Portanto, se a Educação Física não tem legitimidade, conseqüentemente também não tem identidade, assim, sem um objeto teórico que a sustente é relegada a uma categoria

---

<sup>15</sup> As ocupações implicam o domínio técnico aperfeiçoável que se transmite entre gerações. As técnicas são portanto, anteriores as ciências e baseiam-se em diferentes tipos de conhecimentos fundados na observação e registro atento de relações entre variáveis (LOVISOLO, 1996, p. 56).

inferior, portanto sem autonomia. Na busca pelo *status* que lhe é devido, a Educação Física passou a apresentar sob o formato de proposições tentativas de resgatar sua hegemonia, por meio de matrizes científicas.

As respostas a essas matrizes vieram por meio das proposições pedagógicas, que concebem a Educação Física como uma área responsável por intervir em determinadas situações com programas específicos para cada contexto. Lovisolo (1996) entende que essas proposições que tem como base a ciência são inconsistentes, pois geralmente são pautadas com nomes em que se agrupam as áreas disciplinares que tem formas diferenciadas no campo do fenômeno, seja da ação motora, do esporte ou das atividades corporais, tendo com objetivo a aplicação de suas teorias de forma independente. Assim:

Cada disciplina recorta os fenômenos segundo seu ponto de vista. Por mais que a fisiologia estude o esporte, supostamente o mesmo fenômeno empírico, as perguntas que se fazem são tão diferentes como os conceitos que utilizam para formular e responder as suas questões específicas. A pergunta, esse comando da pesquisa, faz-se dentro de cada tradição de pesquisa e é na tradição que gera seu significado. Cada disciplina interroga os fenômenos dos esportes a partir de sua própria autonomia. Assim o fisiólogo não aceitaria uma explicação sociológica, inexistente, para as curvas de lactato, nem o sociólogo uma explicação bioquímica para a atração do esporte ou a violência no futebol (LOVISOLO, 1996, p. 63).

Diante desse argumento, a alternativa mais consistente para Educação Física, segundo o autor, seria a sua desvinculação da questão hegemônica, ou seja, reconhecer que tanto o esporte quanto as atividades corporais são pertencentes ao campo empírico, socialmente significativos, em que se tem a possibilidade de avançar por meio da pesquisa utilizando as mais diferenciadas abordagens.

Ainda sobre a argumentação referendada por Lovisolo (1996), vale ressaltar que nenhuma disciplina em particular consegue contemplar a demanda no que concerne uma programa de intervenção no campo das atividades corporais e desportivas. Portanto, por meio dessas justificativas, o autor estabelece que a matriz pedagógica sustentaria a formação profissional, uma vez que o que nos separa são os valores que se emprega para as práticas corporais e os esportes.

Contrapondo alguns pontos dessa proposição, Betti (1996) acredita ao visualizar a Educação Física como um campo em que se confrontam demandas variadas, essa proposição classifica os profissionais em duas vertentes:

[...] os que aceitam a demanda socialmente dada, e por ela guiam-se na elaboração do programa, e os que pretendem determinar a demanda, definindo seus objetivos com o auxílio da interpretação sócio - política - são os 'críticos', os 'revolucionários' [...] (BETTI, 1996, p. 85).

Portanto, no entender de Betti (1996), o que seria mais uma dicotomia, é matizada por Lovisolo mediante o confronto de objetivos e meios para realizá-los, pois “os objetivos podem ser inovadores e críticos, mas os meios não e vice-versa” (BETTI, 1996, p. 85). Ao levantar esse posicionamento, Betti (1996) o faz mediante as quatro categorias contempladas por Lovisolo (1996) referente aos profissionais de Educação Física, que seriam: a) crítico ou inovador em relação aos objetivos e meios; b) a-crítico em relação aos objetivos e crítico em relação aos meios; c) crítico em relação aos objetivos e a-críticos em relação aos meios; d) a-crítico em relação aos objetivos e meios.

No entendimento de Betti (1996), Lovisolo (1996) ao destacar que profissionais trabalham com objetivos inovadores, mas que em sua ação utilizam-se estratégias tradicionais, faz uma relevante constatação, pois é exatamente isso que acontece na área. Porém, se a Educação Física é um campo diferenciado das demais, resta saber quais seriam seus conhecimentos.

Com esses argumentos Betti (1996) acredita que a proposta de Lovisolo (1996) fica melhor referendada em nível teórico, porém, se faz necessário que essa teoria alcance áreas que abrangem além do ensino formal, como treinamento desportivo, a título de exemplo. Dessa forma, essa proposição se torna restrita, e para que aconteça seu avanço, o interessante é haver relações entre a pesquisa e a formação profissional, tendo para isso um eixo que as integrem.

Percebe-se que ao confrontar as proposições de uma forma mais específica, as ideias centrais ora se articulam, ora se contrapõem, assim se visualiza como ponto frágil da proposição de Lovisolo (1996), o entendimento que a Educação Física estaria consubstanciada por programas de intervenção. O confronto, portanto, se estabelece no entendimento de que a Educação Física ao propor mudanças devem se pautar também pela pesquisa científica e pela reflexão filosófica.

A proposição de Lovisolo (1995; 1996) pautada na Antropologia clássica, debate em torno de ideias que procuram resgatar o que a Educação Física já foi em um primeiro momento, ou seja, formular propostas de intervenção que tragam a realização de objetivos sociais. Assim, a Educação Física tem o seu trato profissional diferenciado das demais disciplinas e também da ciência e isso em nenhum momento a diminui, ou seja, o autor

estabelece como primordial o ato de mediar, para que a Educação Física consiga angariar a sua legitimação.

### 2.3.2.2 A Teoria da Prática

A segunda proposição a ser desvelada que tem como autor Betti (1996) no qual concebe uma matriz pedagógica para além das dicotomias, admite a existência das duas vertentes, porém acredita que mais importante que a defesa de uma em detrimento da outra, torna-se primordial o encontro das interrelações dessas vertentes.

Para Bracht (2007), Betti (1996) ao propor um diálogo com as demais proposições concebe um brilhante esforço, pois permite uma análise sistemática do pensamento epistemológico da Educação Física brasileira.

A proposição de Betti (1996), tem seu foco na mediação como objeto de investigação científica e filosófica, com base em teorias sociológicas. Para o autor a principal problemática da Educação Física está em torno da relação teoria/prática, nesse sentido se faz essencial a busca da mediação entre elas. Em relação a essa emblemática situação, Betti esclarece: “Para nós, a relação entre teoria e prática é um ponto crucial para a Educação Física. A falta de clareza nesta questão é que nos tem levado a muitos equívocos, e a permanência de um pensamento dualista” (BETTI, 1996, p. 102).

Portanto, ao se tentar estabelecer um objeto de estudo para a Educação Física, a dificuldade em articular relações entre teoria e prática é evidente. Nesse sentido, Betti (1996) apóia-se nos estudos sobre o ensino reflexivo de Lawson (1990 - 1993) em que se critica as limitações da concepção científica da Educação Física.

As principais considerações feitas por esse estudo, parte da premissa do fato de não existir nenhuma comprovação da utilização de conhecimento científico utilizado durante a prática. Outra reflexão, parte da ideia de não haver garantia de que o conhecimento produzido com base nas subáreas de pesquisa abarque todo o contexto da prática profissional, uma vez que ele se faz incerto, complexo e variável. E por fim, ao se tratar de pesquisa sua linguagem e conhecimento diferem da prática profissional cotidiana. Assim, a concepção científica para a Educação Física não abrange o contexto comportamental, cultural e política da ação prática em que permeia o trabalho (BETTI, 1996).

No entender de Betti (1996), ao se estabelecer críticas tão contundentes à ciência, não deve-se negá-la, porém, questioná-la de acordo com pressupostos como: Qual o papel da

teoria e do conhecimento científico/e filosófico na formação do profissional de Educação Física? A resposta do autor parte dos estudos de Lawson (1990-1993) ao sugerir que a prática torne-se o foco da pesquisa e da formação profissional. Assim esclarece que essa prática não se fundamenta mais somente na ciência, portanto, “em função da variabilidade do contexto, os profissionais constroem sua própria visão de conhecimento útil [...]” (BETTI, 1996, p. 103).

Com base na teoria do ensino reflexivo, o profissional ao adentrar no cotidiano de sua ação prática, estabelece relações sociais, com isso, aprende por meio de trocas, de tentativas e erros, faz adaptações conforme as demandas institucionais e burocráticas, entre outras atitudes. Nesse interím, esse profissional irá trabalhar com escolhas, ou seja, o que melhor se adapta as situações em que está inserido, envolto nessas situações acaba desprezando alguns conteúdos e estratégias vivenciadas durante sua formação acadêmica.

Diante dessa perspectiva, a Educação Física ao contrário do que estabelece alguns estudos, entende muito de como “saber-fazer”, ou seja, o campo das teorizações, torna-se muito importante para os professores universitários, porém não tão importante para aqueles que irão executar a ação pedagógica (BETTI, 1996).

Com essas justificativas, Betti (1996), estabelece para referendar sua proposição que busca uma “teoria da prática” os estudos sociológicos de Bourdieu (1992) em que trabalha com os conceitos de campo e *habitus*. Essas teorias são utilizadas com o intuito de fazer algumas analogias à respeito da Educação Física, pois o autor esclarece que além de não ter um aprofundamento maior nestes estudos, também não quer correr o risco de transformar a Educação Física em uma sociologia decorrente de uma teoria “X”. Portanto, ao estabelecer analogias permeadas pelos estudos de Bourdieu (1992), considera ser capaz de contribuir na superação da dicotomia teoria/prática.

Com essas ideias, Betti (1996) trabalha a questão da Educação Física em um primeiro momento, estruturada em dois pólos identificados como Disciplinas Acadêmicas/Profissão, Ciência/Prática Pedagógica como campos. Esses campos tem como denominações campos de forças e campos de luta, em que os campos de lutas tem como premissa transformar os campos de força. A mediação desses campo seria feita por meio da teoria do *habitus*<sup>16</sup>. Vale salientar, que para o autor, somente a teoria do *habitus* não daria conta de construir uma teoria para a Educação Física, porém, ela se impõem diante de

---

<sup>16</sup>*Habitus* se refere ao sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrado todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna-se possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas (BOURDIEU, 1992).

situações em que existam particularidades nos quais as codificações das práticas sejam pouco desenvolvidas. Partindo de duas considerações, Betti (1996), propõem que:

os profissionais de educação física dispõe igualmente de um *habitus* na sua prática, [...]. O *habitus* é um corpo socializado, que incorporou as estruturas imanentes de um campo, e que estrutura tanto a percepção quanto a ação nesse campo (BETTI, 1996, p. 108).

Nesse sentido a Educação Física deveria passar por uma ruptura em que a prática seria permeada de lógica, pois deve-se considerar que a prática tem uma lógica que não é a da lógica. Assim, para se construir uma teoria para a Educação Física devem estabelecer como eixos centrais a reflexão sobre-a-ação e o conhecimento sobre a reflexão-sobre-a-ação. Segundo o autor, dessa forma estaria permitindo uma tentativa para a Educação Física em que se crie um outro campo, resultando assim:

[...] interação dos preexistentes (profissional, acadêmico, pedagógico e científico) e consolidar um *habitus* de pesquisa e prática na educação física que não é nem o do profissional, nem o do cientista, mas de um terceiro tipo, que combina, mescla e relaciona os outros dois (BETTI, 1996, p. 109).

A criação desse terceiro campo, permitiria a Educação Física visualizar a cultura corporal de movimento como um campo de luta em que diferentes modelos de prática se confrontariam em busca de espaço e legitimação social. Ressalta que ao adentrar o campo de confronto, as forças utilizadas seriam o argumento científico, a reflexão filosófica e a tradição histórica.

Porém, Bracht (2007), apesar de concordar em muitos aspectos com Betti (1996) em relação a sua proposta, faz ressalvas no sentido de que ao propor uma teoria da prática, a ideia central parte da solução para a dicotomia teoria/prática. No entanto, Betti (1996), recorre a filosofia como a única possibilidade de conseguir essa integração, que no entender de Bracht (2007) adentra mais uma vez a dicotomia, pois a filosofia estaria contemplada no plano de racionalização científica. Assim, que tipo de verdade a ciência produziria? Ou ainda, que tipo de verdade seria produzida pela filosofia?

Com esse questionamento, Bracht (2007) não pretende considerar o conhecimento produzido a partir da técnica como supérfluo, nem mesmo absolutizar o conhecimento produzido pelas ciências histórico-hermenêuticas, trata-se, portanto, em reconhecer seus limites e suas possibilidades de interpretação.

Nesse sentido, Bracht (2007) estabelece como fragilidade da proposição feita por Betti (1996), a não solução da dicotomia teoria/prática, pois considera que a tentativa feita por meio da teoria da ação de Bourdieu não consegue abarcar o dualismo existente entre conhecimento fático *versus* conhecimento normativo, que considera aspecto fundamental para uma teoria da prática. Assim:

[...] Bourdieu, com sua tentativa de superar o impasse objetivismo *versus* subjetivismo, presente na sociologia, em favor de uma teoria da prática, permanece no paradigma da filosofia da consciência e recai, ora no objetivismo, ora no subjetivismo (BRACHT, 2007, p. 125).

Diante desse contexto - que a primeira vista parece longe de consenso - segue a sugestão dada por Betti (1996) de que a única coisa a se evitar é a omissão, pois “enquanto comunidade acadêmica-profissional nossa obrigação é apontar rumos, denunciar distorções, sugerir mudanças, antecipar efeitos” (BETTI, 1996, p. 90).

### 2.3.2.3 Prática Pedagógica

A terceira proposição, são estudos feitos por Bracht (1996; 1997; 2007) em que entende a Educação Física como uma prática pedagógica que tem como temática as manifestações da cultura corporal e que essa prática fundamenta-se em conhecimentos científicos, intermediado por diferentes disciplinas. No entender de Bracht (1997), a Educação Física se constitui a partir da incorporação de práticas científicas marcadas pelo movimento humano ou atividade física.

A Educação Física é influenciada pela pressão cientificista, em que passa a entender seu objeto - mediante essa pressão - como um objeto científico. Porém, a Educação Física é objeto de uma prática pedagógica e não tem as mesmas características de um objeto científico, seu objeto é retirado do mundo da cultura corporal, portanto, selecionado a partir de critérios variáveis (BRACHT, 1997).

Para o autor, a Educação Física se beneficia das explicações, compreensões e interpretações sobre os objetivos culturais do movimento humano que a ciência pode fornecer. Desse modo, permeado pela ciência a Educação Física fundamentaria sua prática, a justificativa para isso se dá pelo fato de que a Educação Física no seu campo de intervenção se vê constantemente diante de problemáticas em que necessita de tomada de decisões sobre a ação.

Ao defender a ciência como base segura para a intervenção da Educação Física, a reflexão recai sobre: Por que ela oferece essa segurança no enfrentamento das problemáticas advindas da ação pedagógica cotidiana? O entendimento dessa questão, parte do pressuposto de que as explicações oferecidas pela ciência moderna estão contidas nela mesma, uma vez que rompe com explicações míticas, não precisa angariar forças externas. Assim posto, a partir do momento em que existe condições de prever o comportamento dos corpos ou das coisas por meio da regularidade da realidade, a ciência está apta a ajudar a desvendar, revelar, controlar a realidade que circunda as ações cotidianas.

No entanto, a dicotomia entre a ciências naturais e ciências humanas/sociais ainda está presente, portanto, no entender do autor a questão principal da Educação Física se centra no esclarecimento de qual seria a ciência que se encarregaria do estudo do movimento humano.

Bracht (1997) parte do princípio de que o mais importante é ter a capacidade de entendimento do tipo do conhecimento do movimentar humano que as abordagens possibilitam. Vale salientar, que as abordagens apresentam limitações, pois apresentam explicações conforme seu ponto de vista, portanto, com o aparato teórico e metodológico permeado por uma disciplina específica. Dessa forma:

[...] quando faço uso do instrumento teórico-metodológico da biomecânica para estudar o movimento humano, o conhecimento produzido falará algo do movimento humano, mas se ‘calará’ em relação a uma série de aspectos desse mesmo movimento. Assim, não farão parte desse conhecimento os aspectos ligados a afetividade do sujeito que se move, os aspectos sociais ligados ao contexto em que se realiza o movimento e que o influenciam, etc. (BRACHT, 1997, p. 35).

Partindo desse princípio, as demais disciplinas também não contemplariam todos os aspectos circundantes do movimento humano, portanto, não existe uma abordagem única que daria conta dessa demanda, que envolva toda a realidade. Diante desses pressupostos, Bracht (1996) estabelece como proposta para a Educação Física, uma matriz pedagógica pautada na cultura corporal de movimento, configurando dessa forma o saber científico da Educação Física. Para isso, a definição do objeto da Educação Física está relacionada com a função ou o papel social a ela atribuído, definindo o tipo de conhecimento para a sua fundamentação.

Diante dessa ideia, o autor evidencia, que ao utilizar alguns termos para a Educação Física, também estará evidenciando o tipo de conhecimento que ela pretende abarcar, ou seja, se retratá-la como atividade física, ou exercícios físicos, seu arcabouço conceitual estará pautado pelas disciplinas concernentes as ciências biológicas. O mesmo enfoque estará

presente também nas disciplinas que tem como arcabouço o desenvolvimento cognitivo, portanto com base na psicologia e assim por diante.

Portanto, as construções do objeto da Educação Física pautada por algumas abordagens não permitem identificar o seu objeto, por um viés social e histórico e sim como “elemento natural e universal, não histórico, neutro política e ideologicamente [...]” (BRACHT, 1996, p. 45). Assim, a abordagem permeada pela cultura corporal de movimento, estabelece como primordial as mesmas atividades humanas presente nas demais proposições, no entanto, suas terminologias são diferenciadas, bem como suas consequências no plano pedagógico. Nessa perspectiva, movimentar-se é entendido como:

Uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construída de cultura, mas também, possibilitadas por ela. É uma linguagem com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo simbólico. A naturalização do objeto da EF, por outro lado, seja alocando-o no plano biológico ou psicológico, retira do caráter histórico e com isso sua marca social (BRACHT, 1996, p. 04).

Nesse caso para o autor, qualificar o movimento humano e o significado do movimentar-se, estes deverão ser mediados simbolicamente e permeados pela cultura. Porém, deve-se ter cuidado ao alocar a cultura corporal de movimento para a cultura, pois, não basta inserí-la no âmbito da concepção progressista, ela também deverá ser contemplada por conceitos conservadores. Portanto, há necessidade de articular um conceito que sintetize com os pressupostos sóciofilosóficos pleiteados para Educação Física por meio dessa proposição.

Bracht (1996) ao propor a construção do objeto de estudo da Educação Física parte de questões que considera centrais como: Qual é a especificidade pedagógica da cultura corporal de movimento enquanto saber escolar?; O que é possível ensinar/aprender quando trato pedagogicamente essa parcela da cultura?; Quais são os critérios para selecionar e sistematizar essa dimensão da cultura?

Para o autor, os saberes tradicionalmente transmitidos por meio da escola, advém de disciplinas científicas ou saberes teóricos-conceituais. A Educação Física nesse contexto perpassa por um saber conceitual, assim no entender do autor, encerra uma ambiguidade, pois, a Educação Física está atrelada a ser um saber que se traduz em um “saber fazer” intermediada pela realização corporal e também um saber sobre esse realizar corporal.

Assim, se avança na questão em que a Educação Física era entendida como atividade física ou movimento humano, em que a ambiguidade estava centrada na ideia da dimensão prática ou do fazer corporal, ou seja, esse fazer corporal repercutia sobre diferentes domínios

do comportamento do ser humano, desenvolvendo uma polarização que resultava na questão da educação do ou pelo movimento. Portanto, ao estabelecer como objeto para a Educação Física a cultura corporal de movimento, Bracht (1996) acredita que a questão sobre o movimentar-se do homem incorpora enquanto saber a ser transmitido.

A principal preocupação de Betti (1996), com a matriz pedagógica de Bracht (1996; 1997; 2007) refere-se ao fato de que, ao ser contrário as matrizes científicas entra em um “certo desespero” ao perceber a possibilidade do desaparecimento da Educação Física. Assim, tentam por meio da matriz pedagógica resguardá-la no âmbito escolar. Porém, acaba restringindo seu conceito quando deveria ampliá-lo. O conceito se torna restrito, uma vez que antagonizam as ciências naturais, pois a Educação Física deve se assumir quanto prática pedagógica e assim reconhecer o tipo de conhecimento que a orienta, estabelecendo dessa forma relações com o saber científico (BETTI, 1996).

Bracht (1997), esclarece que esse argumento não se faz pertinente para sua proposição, uma vez que ao se referir à ciência clássica ou tradicional, se refere não as ciências naturais, mas as ciências que fazem de seus princípios os da ciências naturais, ou seja, tornando a ciências naturais hegemônicas em relação as sociais/humanas. Ao citar o positivismo, o autor justifica ser somente um exemplo, pois reconhece que a alternativa para fundamentar a Educação Física deve ir além das ciências sociais/humanas.

Betti (1996), apesar de validar a proposição de Bracht (1996; 1997; 2007) em algumas questões, em outras acredita que o autor recorre a uma visão dicotômica ao sugerir que a Educação Física deve operar a partir dos princípios epistemológicos da ciências naturais ou das ciências sociais e humanas, ou seja, a partir do momento em que a Educação Física articule seu objeto nas ciências naturais haverá inevitavelmente um reducionismo no que concerne o estudo do movimento humano.

Outra situação declarada por Betti (1996), é o seu entendimento de que Bracht (1996; 1997; 2007) não concorda com a interdisciplinaridade, uma vez que “predomina a tendência de fragmentação e não existe uma problemática teórica que possa integrar as disciplinas que se ocupam cientificamente do movimento humano” (BETTI, 1996, p. 82). Assim, Bracht (1996; 1997; 2007) permanece em uma visão empirista, pois nesse sentido o esporte não exigiria tratamento interdisciplinar, pois o tratamento seria dado mediante a necessidade para a condução da interdisciplinaridade.

Mediante esse contexto, Betti (1996) declara existir muitas dúvidas em relação a essa proposição, as principais estariam atreladas a confirmação de qual ciência Bracht (1996) se

refere quando fala de ciências naturais. Para o autor, Bracht (1996) confunde positivismo com empirismo e também entre positivismo e quantificação.

A justificativa de Betti (1996) ao referendar essas críticas, é o fato de que no seu entender, não se faz necessário escolher primeiro a prática pedagógica ao invés do conhecimento científico. Ao fazer essa opção estaria escolhendo em um primeiro momento o indivíduo ao invés da sociedade, ou o sujeito ao invés do objeto, ou seja, destituindo dessa forma qualquer possibilidade de mediação.

Nesse sentido, Betti (1996) entende que dever haver um princípio integrador nesse primeiro momento e que Bracht (1996) o faz por meio da prática pedagógica. Essa contribuição será de extrema valia somente se permitir abarcar todas as manifestações da motricidade socialmente institucionalizada.

Bracht (1997) ao fazer considerações a respeito das críticas referendadas por Betti (1996) esclarece que se existem diferenciações quanto ao entendimento do que é realidade científica, se faz fundamental em um primeiro momento que os estudiosos se posicionem a esse respeito, pois não é possível falar em ciência de uma forma unanime.

Bracht (1997) parte do princípio de que sempre a ciência fez seu pronunciamento a respeito do que é realidade, porém não sobre o que ela deveria ser. Portanto, a ciência está em condições somente de auxiliar sobre as decisões éticas com conhecimento de como a realidade funciona. Nesse sentido, torna-se essencial que a Educação Física para ser auxiliada pela ciência deve articular essa ajuda juntamente com a filosofia ou trabalhar com novos conceitos de racionalidade, pois:

Não se trata de considerar supérfluo o conhecimento produzido a partir do interesse técnico (pela ciências empírico-analíticas), nem absolutizar o conhecimento produzido a partir do interesse prático pelas ciências histórico-hermenêuticas. Trata-se, isto sim, de reconhecer seus limites e possibilidades e reinterpretá-los, submetê-los a outro critério, a uma racionalidade comunicativa<sup>17</sup> (BRACHT, 1997, p. 125).

Bracht (1997), ao se referir a crítica de Betti (1996), ao optar primeiro pela prática pedagógica em detrimento ao conhecimento científico, estabelece que primeiramente a Educação Física deve ser entendida a partir da prática pedagógica. Portanto, não se torna antagônico, uma vez que não os entende como tal, mas sim como termos diferentes.

---

<sup>17</sup> Estudo feito por Habermas sobre razão comunicativa, que tem como pressuposto a relação entre conhecimento fático e conhecimento normativo (BRACHT, 2007).

Ao se referir a questão da Educação Física como sendo primeiro prática pedagógica, Bracht (1997) faz uma crítica as proposições de Tani (1996) e Sergio (1989; 1994; 2005), em que estabelecem somente a possibilidade da Educação Física ter seu objeto de estudo construído por meio da ciência. Bracht (1997) acredita, portanto, que a sua proposição desmistifica a ideia de que toda prática pedagógica necessita de um suporte teórico que não pode prescindir de um saber científico para fundamentar as decisões com as quais a Educação Física está em constante confronto.

Percebe-se na tentativa de desvelar, confrontar e relacionar essas proposições - tanto a matriz científica quanto a pedagógica - que a Educação Física é fortemente marcada pela “crise de identidade”, principalmente na questão da dicotomia teoria/prática. Constatase, portanto, que essa crise está impregnada, uma vez que ela parece ser constante e distante da possibilidade de consenso, uma vez que as proposições se estruturam mais em demarcações teóricas da área do que realmente possibilidades concretas de currículo.

Por outro lado, a ideia do debate/embate em torno dessas proposições, permite visualizar um avanço, ao entender que diante do contexto apresentado, a Educação Física não se encontra estagnada, uma vez que a busca pela sua legitimidade ou *status* acadêmico são constantes.

Assim, vale salientar o que Betti e Betti (1996), postulou em seus estudos sobre a proposição de um currículo para a Educação Física, em que a melhoria perpassa também por outros fatores - como condições salariais, a título de exemplo - sabe-se que o contexto brasileiro dificulta a implementação de um currículo que articule teoria/prática, porém, há a viabilidade da combinação de vários modelos técnicos científicos e reflexivos, o fundamental é que esse processo seja iniciado.

A matriz científica trabalha com o intuito de se conseguir para a Educação Física uma epistemologia única, a legitimando como disciplina científica, angariando o *status* tão sonhado na academia. Por outro lado, a matriz pedagógica está preocupada com uma formação que dê conta de uma intervenção que realmente seja significativa.

Por mais que em alguns momentos o embate se torna obscuro no sentido de avanço, tanto as proposições que a reconhecem como ciência quanto as que a consideram eminentemente como prática pedagógica, tem contribuído no intuito de torná-la importante como formação profissional perante a academia e a sociedade. No entanto, se faz mister a compreensão dessas proposições, com o intuito de ir além do que a mera comparação, com

reflexões que permitam encaminhar mais concretamente as ações pautadas por esses currículos.

#### 2.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTO HISTÓRICO, FORMULAÇÕES E IMPACTOS

A formação em Educação Física atualmente é normatizada por duas Diretrizes diferentes, uma vez que essa profissão contempla duas formações distintas, uma voltada para a área não formal o qual era denominada de Bacharelado e hoje recebe o nome de Graduação em Educação Física; E a outra voltada para a Docência na Educação Básica, denominada de Licenciatura Plena.

Os primeiros cursos de Educação Física foram normatizados pelo decreto nº 1.212/39, de 17 de abril de 1939, com uma proposta embasada em cunho tecnicista. O parecer CFE nº 894/ 62, de 2 de dezembro de 1969 que resultou na resolução de 69/69, deu a possibilidade de uma formação mais pedagógica para a área, mesmo com a fixação de 1800 horas para curso. Com a elaboração do Parecer 672/69, foram incluídas as matérias pedagógicas comum a todas as licenciaturas no curso de Educação Física (TAFAREL, 1993). Segundo Faria Junior (1987) essas matérias na formação em Educação Física foram promulgadas com 30 anos de atraso em relação as demais licenciaturas.

As décadas de 1970 e 1980 foram históricas pela intensa luta pela democracia e liberdade de expressão liderada principalmente por movimentos sindicais. As questões referentes a formação em Educação Física foi debatida e gestada por seminários específicos no Rio de Janeiro (1977), Florianópolis (1981) e Curitiba (1983), coordenados pelo Ministério de Educação-Secretaria de Educação Física e Desporto que culminou na resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação (FARIA JUNIOR, 1987). Essa resolução continha um currículo com no mínimo 2880 horas criando o Bacharelado e a Licenciatura Plena.

Para Taffarel (1993, p. 19) essa resolução “manteve acentuada a dicotomia e a divisão entre as áreas do conhecimento e, além disso, não considerou o processo de trabalho pedagógico que é determinante na produção e apropriação do conhecimento”. E vai além nas suas críticas ao analisar que no enfrentamento das questões problemáticas que permeiam o currículo da formação em Educação Física surgem diversas ideias e entre elas estão:

Verdadeiros mitos, como exemplo, a de que através de normatizações resolvem-se problemas epistemológicos dos cursos, ou ainda, a de que para ensinar bem basta saber o quê e como ensinar, e que estaria nas mãos dos professores, administradores e alunos resolverem tais questões (TAFFAREL, 1993, p. 19).

Foi explicitado na resolução 03/1987, como principal objetivo a aquisição de conhecimentos e técnicas que permitissem a atuação dos profissionais nela formados atuarem tanto na escola com a educação básica quanto no campo não escolar denominado como academias, clubes, centro comunitários, entre outros.

Durante essa formação as disciplinas além do conteúdo técnico, deveriam proporcionar o desenvolvimento de atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas. Também com o intuito de uma formação mais completa, em seu currículo deveria promover a formação continuada, proporcionando ao futuro profissional sua autorrealização tanto no campo profissional quanto pessoal.

Essas Diretrizes foram divididas em dois momentos que deveriam contemplar uma formação geral - denominada de humanística e técnica - e uma formação com o aprofundamento dos conhecimentos. Para a formação geral foram consideradas no âmbito da formação humanísticas as áreas de conhecimento filosófico, humano e da sociedade.

Os conhecimentos filosóficos foram retratados como sendo conhecimentos reflexivos que diz respeito a realidade, uma vez que essa realidade está impregnada por acontecimentos históricos, sociais, políticos e econômicos. Essas reflexões deveriam ser articuladas pela ciência relacionadas com teorias concebidas pelo homem, pela sociedade e pela técnica.

No que diz respeito ao conhecimento do ser humano, são conhecimentos que interagem por toda a vida, tanto nos aspectos biológicos e psicológicos em total interação com o meio ambiente. E o conhecimento humanístico, diz respeito a compreensão da sociedade com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento do indivíduo contextualizado com a realidade brasileira.

Em relação a técnica, esta teria que ser articulada com o humano, pois seria a partir da técnica adquirida durante essa formação que o profissional de Educação Física estaria apto para planejar, executar, orientar e avaliar as atividades tanto no âmbito escolar como fora dele.

Diante desse contexto, cada Instituição de Ensino Superior deveria elaborar seu currículo levando em conta as particularidades da sua região, elaborando um conjunto de

disciplinas que seriam responsáveis pelo arcabouço da parte da formação geral, tanto para o Bacharelado quanto para a Licenciatura Plena.

A parte que caberia ao currículo denominado de aprofundamento de conhecimento deveria atender os interesses dos alunos tanto na crítica quanto na projeção do mercado de trabalho. As disciplinas que comporiam essa parte do currículo teriam que ser trabalhadas sem dissociação teoria/prática para permitir uma real vivência do acadêmico em seu campo de trabalho. Para cada Instituição de Ensino Superior ficou delegado no § 4º do artigo 3º estabelecer:

[...] os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar as ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais (BRASIL, 1987).

A duração estabelecida para essa formação seria de no mínimo quatro (4) anos, ou oito (8) semestres letivos e a máxima de sete (7) anos ou quatorze (14) semestres letivos, com um total de dois mil oitocentos e oitenta (2880) horas/aulas. Desse total de carga horária 80% (oitenta por cento) ficariam a cargo da formação geral e 20% (vinte por cento) a cargo do Aprofundamento de Conhecimentos, sendo que dos 80% (oitenta por cento) destinados a Formação Geral, 60% (sessenta por cento) abarcariam as disciplinas de cunho técnico.

Em relação ao estágio curricular, este deveria contemplar no mínimo um semestre letivo, tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado, complementando com a apresentação de um trabalho de conclusão de curso.

No desvelar dessas Diretrizes, foram estabelecidas diversas críticas que concerne a fragmentação do curso de Educação Física em relação a proposta referendada pela resolução 03/1987. Dentre as mais contundentes estão aquelas articuladas por Carmo (1987) que acredita que a formação em Educação Física parte de uma compreensão histórico cultural de classe, não podendo retirar do debate questões epistemológicas no seu redirecionamento perante o contexto social vigente. Também a autora ainda argumenta que a resolução 03/1987 foi gestada por indivíduos que levaram em conta somente determinadas condições materiais.

Nesse sentido, Carmo (1988) explicita que se faz necessário distinguir a alteração material das condições econômicas de produção, no intuito de comprovar as formas ideológicas que os homens tomam consciência do conflito. No entender de Carmo as tomadas de decisões que culminaram nessa Resolução, foram resultantes mais de interesses próprios do que uma real tomada de consciência sobre as problemáticas que envolvem essa formação

profissional, ficando claro que o que prevaleceu foi a vontade política e hegemônica de determinados setores da sociedade.

Atualmente, há duas regulamentações na formação em Educação Física, a Graduação, regulamentada pelo Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior CNE/CES 07/04, de 31 de março de 2004, e a Licenciatura Plena, pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002 e pela Resolução CNE/CP de 19 fevereiro de 2002.

Essas Diretrizes Curriculares para a formação de professores de Educação Física iniciaram suas discussões no ano de 1997, quando as Instituições de Ensino Superior foram convocadas a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos Superiores.

Cabe atentar para o fato, segundo Santos Junior (2005, p. 04) que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física são “a expressão contingente de uma necessidade histórica do capitalismo de garantir a hegemonia na direção do processo de formação humana, da qual a Educação Física é parte integrante”.

No que tange a Resolução 07/2004, que regulamenta a profissão de Graduado em Educação Física, mesmo com aprovada era evidente a falta de consenso para tanto. Diante desse fato, foi reaberto o debate pelo CNE, no intuito da melhoria do texto, que no entender de Santos Junior (2005) traz imbricado em seu processo de construção vários aspectos considerados de representação de uma democracia neoliberal.

Em relação a esses pressupostos Santos Junior (2005, p. 55) os elencam da seguinte forma: “a) obnubilar o debate; b) desqualificar as posições críticas; c) cooptar setores/pessoas chaves e d) manufaturar o consenso convidando setores/pessoas para decidir o que está de antemão decidido”.

Diante da falta de acordo após reaberto o debate, a decisão foi que consensualmente deveria-se elaborar um texto que fosse assumido e aprovado e que seguisse uma linha que contemplasse as formulações mais gerais da política oficial que no entender do grupo se tratava de diversificação na formação e fragmentação da formação (SANTOS JUNIOR, 2005).

Assim, para o curso de Licenciatura são estabelecidos uma carga horária de 2800 horas, com duração mínima de 3 anos (RESOLUÇÃO 02/02). Para a Graduação em Educação Física, a carga horária mínima é de 3200 horas, com duração mínima de 4 anos (PARECER CNE/CES nº 213/2008).

A resolução 07/04 da Graduação estabelecem princípios, condições e procedimentos a serem considerados para a formação dos profissionais de Educação Física. Esses princípios norteiam como uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo a aplicação do movimento humano.

As modalidades apresentam diferenças que vai desde o exercício físico, passando pela ginástica, jogo, esporte, luta/arte marcial e dança até as questões de ordem preventiva de problemas de saúde bem como na promoção, proteção e sua reabilitação. Abarcam também questões da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

No que se refere a formação do graduado, o artigo 4º estabelece que esta deverá pautar por uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. Esse artigo 4º propõe no § 1º que o graduado em Educação Física deve ser qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Graduação em seu Art. 5º estabelece que este deverá ser pautado pelos princípios da autonomia institucional; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; graduação como formação inicial; formação continuada; ética pessoal e profissional; ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; abordagem interdisciplinar do conhecimento; indissociabilidade teoria-prática; articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Como concepção central do PPC do curso de Graduação este deverá contemplar as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico profissional e científica. No § 1º do Art. 6º estabelece que a formação do Graduado de Educação Física deverá ser desenvolvidas e operacionalizadas a partir de competências e habilidades em que se insere a pesquisa, o conhecimento, a compreensão, a análise, bem como condições de avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente. Essa intervenção deve ser feita por meio das mais variadas manifestações do movimento humano, em que se

contemplam os exercícios físicos, a ginástica, o jogo, as lutas e o esporte. Essa formação visa a ampliação e o enriquecimento cultural da sociedade, em que o principal objetivo pauta por uma adoção de um estilo de vida saudável (BRASIL, 2004).

Em se tratando dessas competências e habilidades elas não estariam inflexibilizadas se as Instituições de Ensino Superior entenderem que necessitam incorporar outras no sentido de ampliar e complementar o PPC, contextualizando dessa forma com exigências específicas de cada região.

Nessas Diretrizes ficaram estabelecidas que a formação do Graduado terá como unidade em seu currículo abrangência de cunho tanto ampliada quanto específica e estas deverão ser articuladas, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior suas denominações, ementas e carga horárias.

A abrangência da formação ampliada tem em seu bojo três grandes dimensões de conhecimento assim denominadas: dimensão relação ser humano-sociedade; dimensão biológica do corpo humano; dimensão produção de conhecimento científico e tecnológico. Por sua vez, a formação específica contemplam as dimensões culturais do movimento humano, a dimensão técnico-instrumental e a dimensão didático pedagógica.

No intuito de promover o aprofundamento dessa formação, fica a cargo da Instituição de Ensino Superior utilizar 20% (vinte por cento) dessa carga horária na promoção de núcleos temáticos articuladas com as unidades. Em se tratando de questões peculiares de cada região (educação ambiental, pessoas com deficiências, grupos e comunidades especiais, entre outros), caberá a cada Instituição de Ensino Superior incorporar em sua grade abordando dessa forma esses conhecimentos, porém se optar por trabalhar com esses núcleos temáticos, 40% (quarenta por cento) dessa carga horária deverá ser cumprida no campo de intervenção.

O Estágio Supervisionado e atividades complementares para essa formação, deverão possibilitar a relação teoria/prática, vivenciadas em diferentes contextos, uma vez que o estágio profissional curricular, de acordo com o § 2º do artigo 10º representa:

um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2004).

No que tange a oferta de atividades complementares, estas deverão ser implantadas no decorrer da formação e cabe a cada Instituição de Ensino Superior elaborar estratégias no sentido de oportunizar o aluno a vivenciar as mais variadas experiências, bem como elaborar

critérios de aproveitamento destas. As atividades podem e devem ser oferecidas no formato de práticas independentes, presenciais e/ou à distância, monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

Com o intuito de integrar a formação do Graduado, a Instituição de Ensino Superior poderá exigir a elaboração de um trabalho de conclusão de curso, desde que esse tenha a orientação de um professor qualificado.

O PPC para esta formação deverá ser constantemente revisitado, com o objetivo de fazer os ajustes necessários. Esses ajustes pautarão por uma avaliação baseada no domínio de conteúdos e das experiências, bem como as metodologias que acompanham essa avaliação dever ser articuladas com o contexto curricular adotado pela Instituição de Ensino Superior.

Na compreensão dessas Diretrizes é mister analisar alguns aspectos desvelados por Santos Junior (2005), que diz respeito a quatro pontos presentes no texto das referidas Diretrizes, que no entendimento do autor impossibilita qualquer consenso: 1) ênfase na competência; 2) objeto de estudo; 3) concepção de ciência; 4) dicotomia entre licenciatura e bacharelado.

Em relação a ênfase na competência a ressalva de Santos Junior (2005) é no sentido de que sendo a competência um ramo pedagógico pertencente ao neoliberalismo, este implicaria em questões como individualismo, responsabilizando cada um por sua formação; outra situação está latente na exacerbação da competição, em que retiraria de cena as categorias, estabelecendo um rol de competências no qual garantirá seu emprego aquele que estiver melhor qualificado; o aligeiramento na formação seria outro fator imbricado na ênfase da competência; a ideia de mercado como grande regulador da qualidade; e por fim simetria invertida em que o mercado exige certas habilidades desenvolvidas no processo de formação.

O segundo ponto analisado refere-se ao objeto de estudo da Educação Física que foi estabelecido por essas Diretrizes como sendo o movimento humano. Na perspectiva desse objeto de estudo, a opção foi por uma Educação Física acrítica, já que a principal abordagem que a contempla é a chamada desenvolvimentista. Nesse sentido:

Tomar o Movimento Humano como objeto é assumir, já na formação, uma concepção fragmentada de homem (cognitivo + afetivo + motor). Além do fato de ser um objeto muito abrangente já que o movimento humano pode ser objeto de investigação de várias disciplinas (SANTOS JUNIOR, 2005, p. 57).

Acredita-se, que nesta concepção está contemplada a inviabilidade de construir e consolidar uma teoria pedagógica para a Educação Física, uma vez que faz do seu objeto central o desenvolvimento das habilidades motoras. Ao fundamentar sua concepção de ensino com base nas habilidades motoras, essas Diretrizes promulgam para a Educação Física um ensino que não concebe propostas curriculares pautadas na reflexão de um ensino crítico.

Em se tratando de concepção de ciência, a que pauta essas Diretrizes é a empírico-analítica, em que está consubstanciada pela quantidade, pelo subjetivo e a valorização do micro.

O último ponto tratado por Santos Junior (2005) refere-se a ruptura entre Bacharelado e Licenciatura em que separa a formação do professor no seu processo de formação. Além de ferir a Base Comum Nacional<sup>18</sup> para a formação do professor em que estabelece uma formação teórica de qualidade e Docência com base na identidade profissional.

Entende-se por formação teórica de qualidade, uma formação permeada pela análise da educação enquanto disciplinas em seu cunho epistemológico, fazendo com que compreenda o trabalho docente em detrimento do aligeiramento da profissão.

No que se refere a formação do Licenciado em Educação Física, as Diretrizes que regulamentam essa Formação é a mesma para a Formação de Professores da educação básica, em que constituem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados a serem aplicadas a todas as modalidades da Educação Básica. Essa organização curricular deve ser orientada pelos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece entre outras normas a elaboração e execução da proposta pedagógica pelo docente, assim como cumprir esse plano de trabalho.

Além do disposto nos artigos referendados acima, caberá a cada Instituição de Ensino Superior abarcar outros princípios que auxiliem essa formação visando o preparo do professor em relação a aprendizagem do aluno; trato com a diversidade; atividades que contemplem diversas culturas; oportunidades de aprimorar práticas investigativas; elaboração e execução de projetos que venham desenvolver os conteúdos; uso de tecnologias, bem como metodologias criativas; incentivo a cooperação com atividades que contemplem o trabalho em equipe (BRASIL, 2002).

---

<sup>18</sup> Trata-se de documentos expressos por meio da ANFOPE em que professores reivindicam uma Base Nacional Comum que constitui na luta pela não degradação do magistério, sinalizando para uma igualdade no processo de formação (SANTOS JUNIOR, 2005).

As Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica estabelece que para essa formação alguns princípios norteadores devem ser observados com vistas a ter como concepção nuclear do Curso a competência e a articulação entre teoria e prática, bem como a pesquisa com o intuito de compreender o processo de construção do conhecimento.

Portanto, no contexto desses princípios norteadores deverão ser contempladas a simetria invertida, em que o preparo do professor deve ser consistente em relação ao que faz na formação e o que se espera que faça no cotidiano do seu trabalho. Também deverá contemplar a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos e habilidades articulados com a realidade, pois dessa forma o professor colocará em uso suas capacidades pessoais. Outra situação se refere aos conteúdos que serão o suporte na construção das competências. O processo avaliativo é considerado como parte integrante do processo de formação, pois permite visualizar lacunas e aferir os resultados pretendidos.

No seu artigo 5º as Diretrizes consideram que o PPC deverá levar em consideração a aquisição de competências utilizadas na Educação Básica, contemplando diferentes âmbitos de conhecimento do professor. Também estabelece que a seleção de conteúdos deve ser sistematizada de acordo com as diferentes etapas de escolaridade, tratados de forma articulada com didáticas específicas.

Outro fator importante estabelecido por esse artigo, é o processo avaliativo que deve ter por finalidade a orientação do trabalho dos formadores em relação ao seu aprendizado, com vistas a qualificar o profissional dando condições de iniciar a carreira.

A aprendizagem do professor durante essa formação deve ser alicerçada por uma metodologia pautada pela ação-reflexão-ação e que no entendimento dessas Diretrizes possibilitará a resolução de situações-problemas, utilizando para isso estratégias específicas perante a realidade encontrada.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que a formação do professor abarque esses conceitos, uma vez que no seu PPC, cada Instituição de Ensino Superior deverá considerar o estabelecido no artigo 6º:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002).

Essas considerações, não deverão esgotar o que uma formação possa oferecer, porém elas deverão ser elencadas para possibilitar uma oferta de formação que pontuem demandas consideradas importantes e que são analisadas à luz da legislação vigente.

O § 3º desse mesmo artigo, estabelece que além da formação específicas estas competências deverão contemplar a inserção de debates contemporâneos, no sentido de abranger questões de ordem cultural, social, econômica e de desenvolvimento humano. Essas questões abarcariam a cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; conhecimentos sobre dimensões cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência.

A organização institucional está permeada pelo artigo 7º em que a formação do professor está a serviço do desenvolvimento da competência e deve ser realizada mediante um processo de autonomia, estruturando dessa forma sua identidade. Deverá articular com outros segmentos institucionais como institutos, departamentos e cursos com áreas afins, para isso deverão contar com um organograma contemplando direção e colegiados próprios que além da articulação entre as unidades acadêmicas também possibilitem tomada de decisões tanto institucionais quanto administrativas.

Outros requisitos estabelecidos no artigo 7º priorizam a aquisição de competências e estabelecem que as instituições devem trabalhar com a interação sistemática com as escolas da Educação Básica, para isso terá que desenvolver projetos que compartilhem essa formação. Outra possibilidade na aquisição de competências refere-se a inclusão na jornada de trabalho docente de atividades coletiva que sejam pautadas por estudos e investigações que possibilitem retratar questões relacionadas ao aprendizado dos discentes. A Instituição formadora deve garantir os recursos pedagógicos tanto em qualidade como quantidade, também poderá recorrer a parceria com o intuito de melhorar a qualidade da formação permeada por promoção de atividades culturais.

Quanto a avaliação dos Cursos, essas diretrizes tem como referência avaliações periódicas e sistemáticas, com procedimentos diversificados. Esses procedimentos devem ser internos e externos, identificando dessa forma diferentes dimensões, bem como incidentes sobre processos e resultados.

No trato da matriz curricular para a formação do professor, essas diretrizes estabelecem que tanto a ordem quanto a seleção de conteúdos ficam a cargo da Instituição de ensino. Os critérios de organização da matriz curricular devem contemplar eixos que possibilitem articular diferentes âmbitos de conhecimento profissional; que desenvolvam a autonomia intelectual e profissional; que articule a interdisciplinaridade, a formação comum com a específica, conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos, bem como as dimensões teóricas e práticas.

No que tange ao Estágio Supervisionado essas Diretrizes ponderam que esta disciplina não poderá ser ofertada sem articulação com as demais disciplinas, entendendo dessa forma que não se trata de um espaço isolado e deverá ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso. Outro ponto importante a ser considerado, é no que se refere a prática que deverá constituir essa formação desde o primeiro momento e não somente as disciplinas pedagógicas, ou seja, todas as disciplinas deverão contemplar sua dimensão prática.

Acredita-se que agindo dessa forma essas Diretrizes oportunizarão a flexibilidade, permitindo que cada Instituição formadora construa e inove seus projetos. A flexibilidade partirá de um contexto interdisciplinar abrangendo os conhecimentos da ação pedagógica, a formação comum e específica nos seus diferentes âmbitos perpassando também pela autonomia intelectual e profissional. Outra dimensão de fundamental importância no âmbito da formação do professor, diz respeito a formação continuada permitindo dessa forma o retorno deste a Instituição formadora.

No dia seguinte em que se estabeleceu essas Diretrizes, saiu uma segunda Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 em que instituíram a duração e carga horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

A carga horária estipulada para o cumprimento dos 200 dias letivos ficou integralizada em no mínimo 3 anos letivos, articuladas em 2800 horas nas quais a indissociação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as dimensões dos componentes comum do Curso; 400 (quatrocentas) horas de Estágio Supervisionado que serão contemplados a partir da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares, sendo eles de cunho científico e cultural; 200 (duzentas) horas exercidas em variadas atividades acadêmico-científico-cultural.

Dessa forma ficou estabelecido por meio dessas diretrizes, o que os Cursos de Licenciatura devem contemplar para que sejam legitimados legalmente o processo de formação do professor que atuará especificamente na Educação Básica.

Ao descrever e tecer algumas considerações à respeito das Diretrizes que regulamentam a profissão de Educação Física, houve a necessidade da compreensão referente à comunidade acadêmica diante do seu processo de elaboração. Nesse sentido, acredita-se na necessidade de tecer considerações e reflexão a partir do Parecer 138/02 até a promulgação da resolução 07/04 referente as Diretrizes de formação da Graduação em Educação Física.

O prazo estabelecido para a discussão e reflexão em torno da elaboração das diretrizes 07/04 ocorreu de forma aligeirada e sem a devida importância em relação ao currículo formador dos profissionais de Educação Física. Com menos de quatro meses tornou-se impossível que discussões amplas e consistentes fossem realizadas (FRIZZO, 2010).

Os aspectos considerados pela 1ª Comissão de Especialistas de Educação Física COESP-EF (1999) para que ocorresse a reformulação - apesar dos avanços da resolução nº 03/87 - foram: os resultados de estudos desenvolvidos sobre os currículos de graduação em Educação Física; algumas manifestações veiculadas por meio da lista de discussão do Centro Esportivo Virtual (CEV); as críticas e sugestões coletadas pelos integrantes da CEE-EF a partir de reuniões e palestras sobre o tema; documentos endereçados à CEE-EF em reação à primeira versão das diretrizes veiculadas na Home-Page do Departamento de Políticas do Ensino Superior (SESu).

Ao ser instituída a formação de Educação Física por meio da resolução 03/87, dois aspectos importantes foram distorcidos. O primeiro diz respeito a inadequada compreensão do que seja a formação do Bacharel e a segunda diz respeito a dicotomia provocada pelos dois títulos (COESP-EF, 1999), dessa forma confirmava-se a necessidade da reformulação.

Outro ponto que se traduz como inquestionável a necessidade da reformulação, refere-se ao fato de muitos currículos das Universidades apesar de proporem a formação do Licenciado e do Bacharel, mantiveram basicamente a mesma estrutura curricular anterior a resolução 03/87, ou seja, conferindo os dois títulos em uma formação concomitante (COESP-EF, 1999).

Diante desse contexto, evidencia-se que o oferecimento dos dois títulos – Licenciatura e Bacharelado – eram feitos mediante uma única estrutura curricular, não explicitando dessa forma a diferença de especificidade no campo de atuação profissional. A reflexão da época pautava-se no seguinte questionamento: O que se mudou de fato com a

resolução nº 03/1987? A partir dessas reflexões e questionamentos foi elaborado pela COESP-EF (1999) a versão final da proposta para os cursos de Graduação em Educação Física. Essa proposta estabeleceu que:

A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Graduado em Educação Física, com aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional, de modo a atender às diferentes manifestações da cultura do movimento presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional (COESP-EF, 1999, p. 11).

O que a COESP-EF (1999) pretendia com tal formação era que os currículos estabelecessem o aprofundamento da formação do Graduado em um ou mais campos de aplicação profissional. Ao final do Curso poderia aparecer no diploma do profissional quantos tipos de aprofundamento este tivesse cursado, desde que não ferisse a carga horária estipulada das disciplinas, prática de ensino, estágio e o trabalho de conclusão relacionados ao tipo de aprofundamento cursado.

Os currículos plenos dos cursos de Graduação em Educação Física seriam elaborados pelas Instituições de Ensino Superior em relação ao perfil profissional com os seguintes objetivos:

O graduado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural. Para o desenvolvimento deste perfil profissional, os cursos deverão oferecer possibilidades de apropriação de conhecimentos por meio de ensino, pesquisa e extensão, que permita ao graduado um domínio de competências de natureza técnico-instrumental estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva (COESP-EF, 1999, p. 12).

E em relação ao campo de atuação profissional estabelecia que este seria delimitado “pela capacidade profissional de organizar, planejar, administrar, avaliar e atuar pedagógica, científica e tecnicamente no âmbito dos estados atual e emergente da cultura do movimento” (COESP, 1999, p. 12).

Para esta proposta a atuação profissional se daria em um contexto em que caberia ao local de atuação desse profissional optar pela sua contratação mediante a um determinado aprofundamento cursado e apostilado em seu diploma, bem como esse local de atuação profissional teria a autonomia de aceitar ou não o profissional independente do

aprofundamento cursado por ele. Para um maior esclarecimento segue o exemplo dado pela própria COESP-EF (1999, p. 12):

[...] podemos supor que determinadas academias só contratem graduados em Educação Física que tenham apostilado em seus diplomas o aprofundamento em “*treinamento/condicionamento físico*”. No entanto, outras academias poderão contratar graduados em Educação Física, independentemente do tipo de aprofundamento cursado. No entanto, já é sabido que para atuar como professor de educação física no contexto escolar, o graduado terá que ter cursado o aprofundamento em docência em educação básica/licenciatura. Trata-se de uma lei maior que, em tese, não tem como ser contrariada.

Diante do exposto, entende-se que o que se propunha para as novas Diretrizes para a formação profissional em Educação Física estava alicerçado em uma Licenciatura Plena, sem fragmentação da área por intermédio de formações distintas em nível de Licenciatura e Bacharelado. O que se reestruturaria seriam os currículos em duas partes, nas quais seriam denominados de Conhecimento Identificador da Área (CIA) e Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento (CITA).

No âmbito dessa dinâmica caberia a cada Instituição de Ensino Superior definir as disciplinas que comporiam a parte do CIA e do CITA. As disciplinas integrantes do CIA seriam disciplinas básicas independente do campo de atuação do profissional e as disciplinas integrantes do CITA seriam as específicas com o campo de aplicação do profissional.

No que concerne a estruturação do currículo, ficaria a cargo da Instituição de Ensino Superior propor quantos campos de aplicação em nível de aprofundamento quisessem, desde que essa estruturação considerassem as peculiaridades de cada região. Com isso seria assegurado às instituições:

O princípio da flexibilidade conferindo liberdade às IES de proporem aprofundamentos em um ou mais campos definidos de aplicação profissional. A proposição de um novo campo definido de aprofundamento não implicará mais em novo processo de reconhecimento, como foi no caso da implantação do bacharelado. Portanto, a qualquer momento, as IES poderão suprimir ou implementar um ou mais campos de aprofundamento, considerando as demandas do mercado de trabalho, a qualificação do corpo docente, as condições de infra-estrutura, etc. (COESP-EF, 1999, p. 14).

Portanto, ao analisar a proposta de Diretrizes da COESP-EF (1999) acredita-se que a principal intenção era estabelecer uma reformulação que traduzisse um avanço em relação a resolução nº 03/87 e que fosse efetivada no formato de currículo pela Instituições de Ensino Superior. Um dos principais avanços seria na questão da não fragmentação do currículo em

Licenciatura e Bacharelado e a oportunidade do profissional em se aprofundar em determinada área específica, porém sem que isso significasse que a técnica seria sobreposta ao pedagógico.

No entanto, esta proposta não foi viabilizada pelo entendimento do Conselho Nacional de Educação (CNE) de que os cursos de formação de professores deveriam ser realizados separadamente do Bacharelado com uma identidade própria. A COESP-EF (1999) terminou seu mandato em 2000, sem lograr sua intenção de avanço no currículo de formação profissional em Educação Física.

Com a aprovação do Parecer 009/2001 foi instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica em nível de Licenciatura e Graduação Plena. Nesse interím é constituído a segunda COESP-EF (2000), intermediado pelo CONFEF, objetivando estabelecer uma proposta que viesse de encontro ao Parecer, uma vez que todas as áreas deveriam fragmentar sua formação em Licenciatura e Bacharelado (FRIZZO, 2010).

Dessa forma o CONFEF participou não só da audiência pública como também de Fóruns regionais para que a construção das propostas dessem suporte para a construção das Diretrizes para o Curso de Graduação em Educação Física (Bacharelado). A segunda COESP-EF (2000) teve como principal objetivo convocar a comunidade acadêmica para revisar as Diretrizes elaboradas pela primeira. A revisão se deu pelo fato da primeira COESP-EF (1999) elaborar uma proposta de Diretrizes com Graduação em Licenciatura Plena, ao ser homologado o Parecer em que todas as áreas deveriam ter dois cursos específicos, a primeira proposta não se encontrava de acordo com o contexto vigente. O prazo estabelecido para apresentação de novas propostas foi 15 de agosto de 2001 (TAFFAREL; LACKS, 2005).

As principais críticas estabelecidas por intermédio do CBCE para as Diretrizes reformuladas pela segunda COESP-EF (2000), centram-se nos seguintes aspectos: a) Concepção de ciência: foram desconsiderados todos os debates estabelecidos e acumulados pelas décadas anteriores; b) Concepção de currículo: essa proposta tem como principais reformuladores os diretores das escolas, portanto, não tem interesse em um currículo pautado pela relação escola/comunidade/universidade/sociedade; c) Dimensão política: O CONFEF não pautou pelo debate, preferindo obedecer o parecer aprovado com correlações de forças desiguais; d) Dimensão ética: com o esvaziamento do debate, os profissionais ficam sem o devido entendimento sendo persuadidos a se filiarem ao CONFEF sob a possibilidade de não poder exercer a profissão; e) Dimensão Jurídica: esta dimensão foi questionada pelo

entendimento que o CONFEF não teria autoridade para retirar a autonomia da Universidade e dos Estabelecimentos de Ensino em definir a formação dos professores (TAFFAREL, LACKS, 2005).

No dia 8 de maio de 2001 são aprovadas pelo CNE as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (Parecer 009/2001) no qual a Educação Física está inclusa, uma vez que faz parte de um curso em nível superior/licenciatura (TAFFAREL; LACKS, 2005).

Essa aprovação se consolidou por meio de intensas críticas das Instituições de Ensino Superior, bem como de entidades representativas de professores e pesquisadores (ANFOPE, ANPED, ANPAE, entre outras), pois o CNE ao aprovar as Diretrizes desconsiderou um dos aspectos fundamentais no processo de construção, que foram as sugestões encaminhadas pelas Universidades e demais Instituições de Ensino Superior do país, “como também ignorou os documentos produzidos pelos movimentos dos educadores encaminhados à Comissão de Especialistas de Ensino das várias áreas do conhecimento da SESu/MEC” (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 07).

Outro ponto a se considerar, refere-se a concepção em que as diretrizes foram aprovadas, pois esse documento representa uma clara intenção a fragmentação separando os cursos de Pedagogia das demais Licenciaturas e a Licenciatura do Bacharelado. A inadequação da terminologia é outro fator de descontentamento, uma vez que refere-se Bacharel ao profissional que irá exercer sua profissão pautado em saberes pedagógicos independente do seu local de atuação (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 07).

A terceira COESP-EF foi criada em 23 de maio de 2003, tendo como presidente Helder Rezende e demais representantes da Sesu, INEP, UFES e CONFEF. A elaboração de um novo parecer que substituiria o 138/02 no entender dos Educadores e pesquisadores não tiveram mudanças significativas (FRIZZO, 2010).

Esta comissão teve sua proposta elaborada com o envolvimento do Ministério dos Esportes, dirigentes das escolas de Educação Física, CONFEF e CBCE. A Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (EXNEEF) elaborou uma carta que foi enviada ao CNE, colocando-se contrária a forma como se deu o processo, assim solicitava realização de um Fórum com todas as entidades científicas e representativas das áreas do conhecimento para a Construção das Diretrizes da Educação Física. O documento afirmava que uma proposta curricular deveria primar pela articulação teoria e prática, garantindo a

interdisciplinaridade, com saberes sistematizados, incentivando a pesquisa com incentivo a construção social pautadas por ações crítico transformadoras (FRIZZO, 2010).

A terceira COESP-EF teve como principal função apresentar o Substitutivo ao Parecer 138/02, ao enfrentar diversas críticas sobre o Substitutivo é formada a quarta COESP-EF (dezembro de 2003/fevereiro de 2004). A quarta COESP-EF apresentou o Parecer 058/2004 em que permaneceu os três pontos de divergências discutidos nas audiências públicas, que refere-se a fragmentação da formação, a concepção de competências e o objeto de estudo da Educação Física pautado no Movimento Humano (FRIZZO, 2010). Em março de 2004 são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física.

## CAPÍTULO 3: MÉTODO

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A partir da literatura revisada e em consonância com o problema da pesquisa a ser elucidado, optou-se por uma abordagem qualitativa que supõe um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada. A pesquisa se deu por meio de um trabalho extensivo de campo, sendo o material obtido na coleta de dados rico quanto a sua descrição (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Com base nesta ideia, acredita-se que ao trabalhar com uma abordagem de pesquisa qualitativa, consiga-se fazer uma junção de pensamento e ação de uma pessoa ou de um grupo e que a composição desse material coletado possa servir para compor ideias e possibilidades de solucionar a problemática levantada (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Outro fator pertinente, refere-se ao fato de desmitificar o posicionamento de que o pesquisador deve estar separado do seu objeto de pesquisa, na tentativa de garantir a verdade dos fatos. Para contrapor a ideia acima explicitada recorre-se a Ludke e André (1986) que esclarecem a evolução dos estudos no seguinte sentido:

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto - portanto, toda a teoria acumulada a respeito - que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 04).

Assim, o pesquisador ao estar diretamente ligado com o objeto de estudo, proporcionará um crescimento do assunto estudado, uma vez que o mesmo estará impregnado com características peculiares do pesquisador, possibilitando tomada de posicionamentos e contrapondo a ideia de neutralidade científica.

A abordagem qualitativa apresenta um caráter mutativo, uma vez que ao se pesquisar um fenômeno sua fluidez possibilita visualizar o dinamismo histórico mediante uma série de determinações, dando ao pesquisador a oportunidade de entendimento da realidade em que se encontra seu objeto de estudo.

Thomas, Nelson e Silverman (2007) acreditam que o aspecto mais importante ao se utilizar da abordagem qualitativa é em relação à ênfase com o seu conteúdo interpretativo e não tanto a preocupação com os procedimentos no que diz respeito ao aspecto descritivo.

Portanto, a pesquisa qualitativa impulsiona a compreensão dos significados de experiências de sujeitos, bem como a dinâmica movimentação que ocorre no ambiente pesquisado. A esse respeito os referidos autores mencionam que:

A pesquisa qualitativa enfatiza a “essência” do fenômeno. A visão de mundo das pessoas varia de acordo com a percepção de cada um, sendo bastante subjetiva. Os objetivos são principalmente, a descrição, a compreensão e significado. O pesquisador não manipula variáveis por meio de tratamentos experimentais, interessa-se mais pelo processo do que pelo produto (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007, p. 298).

E é por meio desse processo que se torna possível a utilização do referencial escolhido durante todo o procedimento da pesquisa, bem como fazer uso de pesquisas já publicadas subsidiando os debates e reflexões sobre a temática em questão.

Dessa forma, por meio da abordagem qualitativa, este estudo impulsiona não somente a ampliação dos estudos em relação à formação profissional em Educação Física como também desvela elementos passíveis de reflexão e debates por meio de uma situação singular evidenciada por um estudo de caso.

O estudo de caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio e singular (LUDKE; ANDRÉ, 1986). O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações.

Este delineamento de pesquisa foi escolhido por preservar o caráter unitário do fenômeno pesquisado em que a unidade é estudada como um todo. Também por investigar um fenômeno contemporâneo, podendo considerar condicionantes históricos (GIL, 2009). Nesse sentido, o estudo de caso proporciona uma visão mais clara de fenômenos conhecidos, e serve tanto aos aspectos exploratórios quanto descritivos, abrangendo possibilidades de ampliação da pesquisa.

Para esta pesquisa foram escolhidas algumas características que considera-se de fundamental importância no sentido de uma maior sustentabilidade e credibilidade no decorrer do processo. A primeira característica refere-se à descoberta, partindo de alguns pressupostos iniciais que no decorrer do processo fez uso de elementos importantes apresentados durante o estudo.

Outra característica fundamental foi a interpretação do contexto, uma vez que para uma interpretação mais acurada levou-se em conta o contexto em que o objeto de estudo estava situado, como: o local, a estrutura física, a história, os recursos materiais e humanos.

Outra característica escolhida foi a profundidade em que o caso foi retratado, revelando dessa forma múltiplas dimensões em uma mesma situação problemática, conseguindo dar ênfase na complexidade em que as situações aconteceram, buscando focar o problema em sua totalidade.

E por fim, foram utilizadas várias fontes de informação, possibilitando o seu confronto em diferentes momentos e de diferentes sujeitos, em que ocasionaram conflitos, tensões, fragilidades e distanciamentos no contexto da situação problema. Permitindo assim que a realidade fosse estruturada por diferentes pontos de vista, bem como pelas evidências do próprio pesquisador.

### 3.1.1 Estudo de Caso: Multicasos

O estudo de caso é uma estratégia ampla, que articula as técnicas de coletas de dados e também os meios para análise dos mesmos. Portanto, os estudos de caso podem ser tanto único como também mais de um caso a ser analisado, sendo denominado de multicasos (YIN, 2005). Deste modo foi possível estabelecer comparações tanto para testar como para aperfeiçoar teorias, contrastando os fenômenos estudados. Nesse sentido, a pesquisa não teve o intuito de comparar as duas Instituições pesquisadas, e sim fazer contrastes entre as mesmas, na tentativa do enriquecimento na interpretação dos dados.

Os casos selecionados para esta pesquisa retrataram especificamente dois cursos de formação em Licenciatura em Educação Física da Região Centro-Sul, formalizados por uma instituição de natureza pública (Instituição A) e uma instituição de natureza privada (Instituição B).

## 3.2 SUJEITOS E LOCAL

Esta pesquisa tem como universo duas Instituições de Ensino Superior que oferecem o Curso de Licenciatura em Educação Física, sendo uma Universidade de natureza pública e uma Faculdade de natureza privada abrangendo uma parcela da região Centro-Sul do Paraná, que foram identificadas como Instituição A e Instituição B, respectivamente.

Os sujeitos escolhidos para integrar este estudo foram quatro professores sendo dois da Instituição A e dois da Instituição B, responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado, dez acadêmicos do 3º e 4º ano (Instituição A) e dez acadêmicos do 4º, 5º e 6º

períodos (Instituição B) do curso de Licenciatura em Educação Física. Essa opção se deu pelo fato de que a partir destes anos/períodos os acadêmicos vão a campo por meio da prática pedagógica do Estágio. A escolha dos acadêmicos foi feita por meio de sorteio contabilizando um total de 50 (cinquenta) acadêmicos no qual entende-se ser um número significativo para a análise e discussão dos resultados. A escolha das Instituições se deu pelo fato de serem as que apresentavam maior facilidade de acesso do pesquisador na realização da pesquisa.

### 3.3 PROCEDIMENTOS

Em um primeiro momento foi elaborado um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), tanto para os professores quanto para os acadêmicos, sendo evidenciado que os dados levantados teriam fins investigativos, em que a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa seriam preservados por meio do anonimato.

Quanto às técnicas para a coleta de dados, o estudo de caso necessita que se tenha o auxílio de múltiplas técnicas, garantindo dessa forma a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como a credibilidade aos resultados (GIL, 2009).

Dessa forma, foi realizado um estudo piloto com o intuito de simular o estudo proposto (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007). A realização do estudo piloto permitiu a inclusão, o aprimoramento, o refutamento e o realinhamento de algumas questões dos instrumentos utilizados na coleta de dados (GIL, 2009).

Assim, foram estabelecidos como procedimentos para esta pesquisa a elaboração dos instrumentos para os acadêmicos e para os professores escolhidos como sujeitos, bem como a aplicação do estudo piloto como forma de aprimorar os instrumentos. A próxima fase constou da compilação dos documentos legais que instituíram os cursos nas Instituições estudadas, possibilitando sua análise e confronto com os dados obtidos por meio das respostas dos questionários e das entrevistas realizadas.

### 3.4 INSTRUMENTOS

Os instrumentos escolhidos para esta pesquisa foram aplicados no formato de entrevistas (APÊNDICE C) aos professores que possuem a cadeira da disciplina de Estágio Supervisionado, o questionário com questões abertas (APÊNDICE B) aplicados aos

acadêmicos e também a análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de Licenciatura em Educação Física das duas Instituições.

Quanto a entrevista direcionada para os professores, optou-se por questões abertas, que permitiu a inserção de novas questões no decorrer do processo mediante as respostas dos entrevistados (APÊNDICE D). A sequência das questões foi pré-determinada, porém os entrevistados tiveram liberdade de não segui-la, bem como de suscitar outros questionamentos. Dessa forma se permitiu maior segurança ao entrevistador, que teve a possibilidade de propor novas questões em virtude das situações apresentadas no decorrer da entrevista, favorecendo maior compreensão da problemática estudada (GIL, 2009).

Também vale salientar que este instrumento possibilitou não seguir uma ordem inflexível das questões, as perguntas foram as mesmas, porém a ordem, estruturação e formato variaram de acordo com o sujeito pesquisado. Os registros das entrevistas foram feitos utilizando um gravador digital, por permitir preservar as falas dos entrevistados, bem como sua transcrição na íntegra.

O roteiro estabelecido para entrevista constou das seguintes questões:

- 1- Formação acadêmica.
- 2- Tempo de atuação.
- 3- Qual sua concepção de Universidade/Faculdade?
- 4- Qual a concepção de profissional que a Instituição em que você trabalha deseja formar?
- 5- Qual sua concepção em relação a disciplina de Estágio Supervisionado?
- 6- Como é realizado o Estágio Supervisionado?
- 7- Quais as fragilidades encontradas para ministrar essa disciplina?
- 8- Quais as estratégias utilizadas para minimizar as fragilidades?
- 9- Há articulação entre as atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado com a realidade da escola?
- 10- Qual a contribuição da disciplina de Estágio Supervisionado para atuação profissional?
- 11- Há aproximação do cotidiano da escola por meio da disciplina? Como?

Durante a entrevista esse roteiro foi agrupado em várias respostas, pois conforme a conversa fluía o entrevistado respondia várias questões abrangendo grande parte das perguntas e suscitando outros questionamentos por parte do pesquisador. Outra situação constatada foi em relação ao universo da pesquisa que o entrevistado pertencia, assim alguns questionamentos pertencente ao roteiro foram pertinentes no contexto da Instituição A e irrelevantes no contexto da Instituição B e vice versa.

O questionário foi estruturado com a tentativa de articulá-lo com a realidade na qual os sujeitos da pesquisa estavam inseridos, partindo de questões que estabeleceram interlocuções com o cotidiano vivenciado por esses acadêmicos durante a prática do Estágio Supervisionado tanto no ambiente da Instituição formadora quanto no ambiente da prática instrumentalizadora desse futuro professor.

O questionário com questões abertas, foi aplicado aos acadêmicos de Educação Física do 3º e 4º ano<sup>19</sup> da Instituição A e do 4º, 5º e 6º períodos<sup>20</sup> da Instituição B. Esse instrumento constou de dois momentos, sendo que no primeiro foram retratadas questões referentes à disciplina de Estágio Supervisionado vivenciada durante a Graduação e no segundo momento retratou-se especificamente a disciplina no campo de atuação, a escola. A opção por retratar esse instrumento em dois momentos se deu pelo fato da disciplina de Estágio Supervisionado constar de uma carga horária em que são executadas ações em momentos distintos, tanto na Instituição A quanto na Instituição B.

Uma parte da carga horária é destinada as vivências da disciplina na Instituição formadora, em que são trabalhados conteúdos referentes aos níveis de ensino existentes na Educação Básica, como também questões burocráticas, como por exemplo, elaboração de planos de aulas e relatórios sobre as aulas aplicadas. Outra parte da carga horária é referente as vivências no campo do Estágio Supervisionado, subdivididos em 2 (dois) momentos denominados de: observação, e regência na Instituição A e de 3 (três) momentos denominados de observação, participação e regência na Instituição “B”, como constatados nas ementas e nos programas dos planos de ensino desta disciplina e também nas entrevistas com os professores. As situações problemas inseridas na segunda parte do questionário tiveram como intuito uma maior aproximação do acadêmico com a realidade cotidiana da escola.

A validação deste instrumento deu-se por meio de um estudo piloto realizado no mês de julho de 2010 com 15 (quinze) egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Instituição B.

A primeira parte do questionário contemplou as seguintes questões:

- 1) Realizou estágio em quais níveis de ensino?
- 2) Qual a concepção de profissional que a Instituição em que você está inserido quer formar?
- 3) Se sente preparado (a) para atuar na escola? Justifique.
- 4) Na disciplina de Estágio Supervisionado durante as aulas são promovidos reflexões, debates sobre a realidade encontrada na escola? Justifique.

<sup>19</sup> A grade curricular da Instituição A consta de 4 (quatro).

<sup>20</sup> A grade curricular da Instituição B consta de 3 ( três) anos, divididas em 6 (seis) semestres.

- 5) Há articulação entre os conteúdos desenvolvidos na disciplina de Estágio Supervisionado com a realidade da escola?
- 6) A carga horária estabelecida de vivências na escola é condizente para uma formação consistente? Justifique.
- 7) Para você o material utilizado (fichas, planos de aulas, etc) para a elaboração do documento final (pasta de estágio), é coerente com a realidade do cotidiano escolar? Justifique.
- 8) Quais as sugestões para o aprimoramento da disciplina de Estágio Supervisionado?

A segunda parte do questionário constaram dos seguintes questionamentos:

- 1) Como é feito o acompanhamento do professor da disciplina na supervisão do Estágio Supervisionado?
- 2) A elaboração das aulas ministradas durante a regência está subsidiada em quais referenciais teóricos?
- 3) Ao elaborar as aulas das regência, os conteúdos a serem ensinados foram escolhidos de que forma?
- 4) Analise as seguintes situações problemas e escreva qual seria seu posicionamento frente as mesmas:

4.1) Você foi ministrar sua aula (regência), e seu plano de aula foi desenvolvido para ser executado na quadra ou ginásio de esporte com o conteúdo específico de basquetebol. No entanto, ao chegar à escola você constatou que em virtude de um contratempo o local não estava disponibilizado. Como você trabalharia com a sua turma diante dessa situação?

4.2) Ao chegar à escola, você é avisado que em virtude da falta de um professor, você irá trabalhar com duas turmas ao mesmo tempo, portanto ao invés de 35 alunos serão 70. Como você configuraria sua aula (material, espaço, atividades, conteúdo a ser ministrado, objetivos a serem atingidos), uma vez que o plano estabelecido por você abarcaria somente 35 alunos?

Por meio do resultado do estudo piloto, optou-se pela mudança de ordem das questões número 4 e 5 da primeira parte do questionário e também a reelaboração da questão número 5 que ficou estruturada da seguinte forma: Há articulação entre os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas do Curso com a realidade da escola?

Percebe-se em relação as respostas do estudo piloto que não houveram dificuldades de interpretação. As respostas foram coerentes, atendendo o objetivo desse instrumento de analisar e confrontar nas discussões de resultados a visão dos acadêmicos em relação a

disciplina de Estágio Supervisionado e o seu papel como espaço de interlocução com a realidade escolar.

Outro instrumento utilizado foi a análise documental. Sua escolha se deu por permitir analisar os documentos elaborados no âmbito das duas Instituições, no sentido de auxiliar os outros instrumentos, tanto no confronto quanto na aproximação das respostas elencadas pelos sujeitos. Também o auxílio da análise documental possibilitou visualizar como se instituiu a organização curricular das Instituições, principalmente nos aspectos concernentes às disciplinas de Estágio Supervisionado. Outra situação relevante, foi que a análise dos documentos forneceu informações específicas corroborando com os resultados obtidos por meio dos outros instrumentos.

A análise documental escolheu parte do tipo de documento de arquivos (GIL, 2009), uma vez que os documentos analisados foram os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) no qual constam o recorte teórico, grade curricular e suas aprovações institucionais.

A análise documental, de acordo com Bardin (1977), diz respeito a um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento diferente do seu original. Essa diferenciação se faz necessária para convencionar de outra forma as informações contidas na documentação. O propósito da utilização da análise documental especificamente no contexto desta pesquisa se fez necessário por possibilitar o acúmulo de informações e facilitar o acesso desta na análise dos outros instrumentos (entrevista e questionário) de forma qualitativa (BARDIN, 1977).

Dessa forma, optou-se pela condensação dos dados dos documentos. Foram condensados e analisados parte dos documentos que se apresentaram no decorrer da pesquisa como os mais relevantes para a análise e discussão dos resultados frente à problemática suscitada.

### 3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS:

#### 3.5.1 Análise de Conteúdo

A técnica escolhida foi a análise de conteúdo que é definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores sejam eles quantitativos ou não que

permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo é uma técnica aplicável tanto na pesquisa quantitativa como na qualitativa. No que se refere a abordagem qualitativa o que se leva em consideração é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo desta pesquisa foi subsidiada por nove aspectos assim constituídos:

- 1) Na determinação do material: Foram realizadas entrevistas, aplicados questionários e analisados documentos das Instituições com o objetivo de responder a problemática suscitada.
- 2) Na análise da situação em que o texto foi originado: O texto desta pesquisa foi resultado de estudos e leituras sobre a formação profissional em Educação Física, da análise de documentos do curso de Educação Física de duas Instituições de Ensino Superior, da participação de quatro professores atuantes na formação profissional e cinquenta acadêmicos do curso de Educação Física Licenciatura.
- 3) Na caracterização do material: As entrevistas foram gravadas e transcritas e os questionários foram transcritos.
- 4) Na determinação da direção da análise: O material foi interpretado à luz de teorias críticas do currículo e estudos realizados sobre a formação do professor e especificamente do professor de Educação Física, da compreensão das propostas de currículo e do desvelamento das Diretrizes que normatizam o referido curso.
- 5) Na diferenciação teoricamente fundamentada: O problema da pesquisa foi diferenciado com base em teorias e estudos realizados entre os anos de 1980 à 2007 e pelo contexto regional, social e econômico em que o universo da pesquisa se encontra.
- 6) Na seleção de técnicas analíticas: Foi utilizada a sumarização que consistiu na supressão de trechos menos relevantes e com significados iguais e na explicação de trechos ambíguos ou contraditório tanto nas entrevistas quanto nos questionários.
- 7) Na definição da unidade de análise: Foram definidos os maiores elementos no texto enquadrando-os categorias.
- 8) Na análise do material: Foram estabelecidos de acordo com as técnicas de sumarização e explicação do conteúdo;
- 9) Na interpretação dos dados: Foram feitas com referência nos dados empíricos obtidos pela coleta de dados e no referencial teórico escolhido subsidiados pela triangulação dos dados.

### 3.5.2 Triangulação dos Dados

Como garantia de credibilidade dos resultados, a estratégia utilizada foi a triangulação, reconhecida como uma das mais importantes estratégias para a interpretação dos resultados nos estudos de caso (GIL, 2009).

Segundo o mesmo autor a triangulação “consiste basicamente em confrontar a informação obtida por uma fonte com outras, com vistas a corroborar os resultados da pesquisa” (GIL, 2009, p 114). Com isso a triangulação está no centro do estudo de caso, uma vez que tem como base várias fontes convergindo com os dados em formato de triângulo.

Para Minayo (2005) a triangulação significa a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação, permitindo assim a interação, a crítica intersubjetiva e comparação.

Nesse mesmo entendimento Duarte (2009) e Gil (2009), classificaram a triangulação em quatro tipos: de dados, de pesquisadores, de teorias e de métodos. A classificação utilizada nesta pesquisa foi a de dados, em que foram escolhidos dados de diferentes fontes. Portanto, caracterizou-se como triangulação o confronto dos dados analisados por meio da análise documental (Vértice 1), das entrevistas com os professores (Vértice2) e os questionários com os acadêmicos (Vértice 3).

## **CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **4.1 VÉRTICE 1: ANÁLISE DOCUMENTAL: MARCO TEÓRICO, COMPETÊNCIAS E PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Para a discussão dos resultados, optou-se por nominar as Instituições estudadas como A e B, os professores como P (P1A, P2A, P1B e P2B) e A para acadêmicos (A1A, A1B, A2A, A2B e assim sucessivamente). Os dados e discussões da análise documental foram pautados no PPC dos Cursos de Educação Física Licenciatura das duas Instituições.

O Curso de Educação Física da Instituição A, está em funcionamento desde 1998, estruturado por meio dos dispositivos da deliberação 016/82 – CEE e da Portaria Ministerial 877/97, esta última aplicada no âmbito Federal, mas em sintonia com o que estabelece a deliberação Estadual. O Curso de Educação Física desta Instituição estava à época integrado ao Centro de Ciência da Reabilitação e do Esporte (CRE) e atualmente encontra-se vinculado ao Setor de Ciências da Saúde (SES).

O Curso tem como objetivo propiciar carreira de nível superior, e título profissional de Professor de Educação Física, em que a orientação profissional se fundamenta nas necessidades educativas características da Região. O objetivo geral do curso está centrado em uma formação humanista com orientação crítica, possibilitando atender as diferentes manifestações da cultura do movimento no âmbito social, permitindo assim, o atendimento das necessidades da comunidade no que tange o ensino, a pesquisa e extensão, com o intuito maior de que haja mudanças no contexto sócio-cultural.

O perfil do profissional se insere em uma formação generalista, humanista, crítica-reflexiva, qualificado para o exercício da profissão permeado no rigor científico e intelectual pautado no princípio ético. Assim esse profissional deverá ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer, intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica.

Para este Curso ficou estabelecido que o Graduado de Educação Física com Licenciatura em Educação Física está capacitado para atuar tanto na Educação Básica quanto na Educação Profissional. A justificativa para essa abrangência se dá pelo fato do campo de atuação da área ser pleno nos serviços à sociedade, no âmbito da manifestação cultural e do movimento humano.

As competências gerais a serem desenvolvidas no decorrer do curso estão ancoradas na atenção à educação, em que estabelece que os profissionais devem atuar na escola sob as orientações da LDBEN 9394/1996, por meio dos projetos pedagógicos de cada escola e nas políticas pertencentes a cada localidade.

Quanto as competências específicas, o projeto estabelece uma formação sólida nas áreas de conhecimento que contemplam a identidade do Curso, que capacite o futuro profissional na compreensão, análise, transmissão e aplicação dos conhecimentos das atividade física, motricidade humana, movimento humano, bem como o exercício profissional.

O projeto da Instituição A não contempla um enfoque teórico pautado em estudos referentes especificamente à Educação Física e sim com referência a ordenamentos legais. O currículo não está dividido em eixos de conhecimento e a matriz curricular está estruturada em um Curso de tempo integral com disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas.

A Instituição B tem sua proposta estruturada para o curso de Licenciatura em Educação Física nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena, analisada pelo Parecer CNE 09/2001 e aprovado em 08/05/2001. O Curso também foi subsidiado pelas resoluções CNE/CP 01, de 18/02/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e Resolução CNE/CP, de 19/02/2002 que instituiu a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena.

Em relação ao marco teórico proposto, o curso é caracterizado pela proposição da Motricidade Humana de Sergio<sup>21</sup> e tem como ideia principal a totalidade das relações sociais, bem como a visão do homem como concreta, que se situa em seu tempo e espaço, um sujeito que ao final do Curso será capaz de identificar os conflitos estabelecidos na sociedade para que por meio da sua inserção possa transformá-la.

O projeto se subsidia no princípio da totalidade que está em consonância com a proposição da Motricidade Humana em que se preconiza uma relação harmônica com o corpo, alma, sociedade e natureza, desmitificando o cartesianismo com sua fragmentação corpo/mente tão combatida na formação profissional em Educação Física.

A concepção de currículo do projeto da Instituição B está permeada pela formação da cidadania e emancipação dos estudantes. Para tanto, as questões técnico-profissionais são contextualizadas tanto no sentido ético, político, histórico e social. Em relação a concepção de

---

<sup>21</sup> Essa proposição foi retrata e analisada no Capítulo 2 desta pesquisa.

técnica, esta é entendida como uma unidade complexa que é socialmente produzida e apropriada, pois faz parte das correlações estabelecidas entre ciência da natureza e humanas no processo de desenvolvimento e produção humana.

No que tange à prática pedagógica, o projeto estabelece que esta deve ser pautada por princípios filosóficos e educacionais que busquem criar condições para que o estudante seja sujeito do seu processo de formação. Os saberes da Educação Física estão pautados pela ginástica, dança, esporte, lutas e devem ser trabalhados objetivando capacitar o acadêmico na superação do senso comum.

Os principais objetivos elencados para o Curso da Instituição B é que a formação venha garantir compromissos que sirvam de referência para que os futuros profissionais consigam assumir espaços, em que insiram a cultura corporal dos grupos sociais nas suas mais variadas manifestações, devendo para isso oportunizar as práticas do aprender a pensar e fazer; a utilização da totalidade da realidade; a orientação do acadêmico pautada pelo conhecimento científico; sólida estrutura em que permita professores e acadêmicos desenvolverem práticas com base em diferenciadas competências.

A preocupação deste projeto está centrada na importância da consciência coletiva dos profissionais e a compreensão da Educação Física enquanto prática mediadora de um projeto de transformação social.

Quanto aos objetivos políticos pedagógicos, o projeto tem o intuito de qualificar os acadêmicos no sentido de fazê-los conhecer o conjunto de saberes que permeia o movimento culturalmente construído e incentivando a ampliação desse conhecimento. Também tem como objetivo, fazer com que os futuros professores de Educação Física reconheçam a dinâmica socio-histórica e conseqüentemente intervenham na realidade com proposição nas situações problemas.

Este projeto tem como perfil dos concluintes do Curso, uma formação profissional estabelecida na compreensão do aprender a pensar e fazer, tendo como referência a visão de totalidade pertinentes ao mundo do trabalho. Para isso, parte da ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, da interdisciplinaridade e da visão crítica.

Diante do contexto apresentado referente a concepção teórica, percebe-se que a Instituição A fez a opção de subsidiar seu projeto no que preconiza os ordenamentos legais como a Resolução 01/02 e o Parecer 138/2002 e a Instituição B fez a opção do seu marco teórico na proposição da matriz científica Motricidade Humana (SERGIO, 1989; 1994).

Para a análise documental dessa pesquisa, optou-se por trabalhar com a matriz curricular da Instituição A reestruturada no ano de 2003 e iniciada no ano de 2004 e a Instituição B com a matriz reestruturada no ano de 2007 e iniciada no ano de 2008. A justificativa para tal escolha se deu pelo fato dos acadêmicos que fizeram parte do universo desta pesquisa cursarem essas matrizes.

A reestruturação da matriz curricular da Instituição A foi concretizada no ano de 2003 em razão do cumprimento do artigo 12 da resolução CNE/CP, do artigo nº 2 de 19/02/2002 e no Parecer CNE/CES 138/2002 de 03/04/2002. O artigo 12 da referida Resolução trata a questão da duração e carga horária da formação de professores, contemplando nos três parágrafos que o integram questões referente à prática na matriz curricular, fazendo alusão que esta não poderá ser desarticulada com o restante do curso, deverá ser ofertada desde o seu início e oportunizada em todas as disciplinas que fazem parte da matriz curricular.

O artigo 2 da Resolução CNE/CP de 19/02/2002 prevê a duração da carga horária em que deverão ser obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos. E o parecer CNE/CES 138/2002 relata a análise das propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação da área da saúde elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (COESP-EF).

O colegiado do Curso de Educação Física da Instituição A iniciou o processo de reestruturação de sua matriz curricular em 24/09/2003, no qual estabeleciam um total de 3060 horas sendo que destas 570 horas foram destinadas para Prática de Ensino e 408 horas para as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino I, II e III.

As 200 horas de atividades complementares foram integradas da seguinte forma: “Estarão sendo desenvolvidas para fins legais nas seguintes atividades: Monitorias e estágios; Programas de Iniciação Científicas; Programas de extensão; Cursos realizados em áreas afins” (INSTITUIÇÃO A, 2003, FOLHA DE DESPACHO Nº 08).

Já a Instituição B fez sua reestruturação no ano de 2007 em virtude das recomendações do MEC por ocasião da visita in loco para o reconhecimento do Curso no mesmo ano. As reestruturações feitas foram referentes a carga horária das disciplinas em que suas práticas na matriz de 2005 eram separadas, sendo feita a junção da carga horária para o currículo de 2008.

O processo de reestruturação da matriz curricular da Instituição A contou com vários ajustes a partir do momento que o mesmo foi protocolado. Os ajustes foram explicitados pela

Diretoria de Ensino (DIREN) que no seu entendimento o projeto deveria ser adaptado à luz do Parecer CNE/CES 0138/02 de 03.04.02, que embora ainda não possuísse Resolução que o regulamentasse “seus princípios e valores constituem-se nas razões norteadoras das discussão na área nos últimos anos” (INSTITUIÇÃO A, 2003, FOLHA DE DESPACHO N° 44).

As considerações feitas pela DIREN, em 14/10/2003, estabeleceram que as novas reestruturações na matriz proposta pelo colegiado de Educação Física deveriam pautar-se: 1) na organização das disciplinas quanto seus conteúdos curriculares contemplando o Parecer 0138/02; 2) que fosse inserido a transversalidade curricular em termos de Ética e Bioética; 3) correção da carga horária destinada à Prática; 4) acrescentar as disciplinas denominadas de Metodologia e Prática de Ensino I, II e III a denominação de Estágio Supervisionado; 5) alertava que o estágio estava com uma carga horária excedente de 60 horas; 6) sugeriu o acréscimo a palavra “Supervisionado” a denominação da disciplina de “Estágio em Esporte e lazer Comunitário”; 7) corrigir a denominação da disciplina “Teoria e Prática do Jogo e da Brincadeira” para “Recreação”; 8) explicitar de forma clara a relação da disciplina “Seminário de Pesquisa” com atividade complementar do TCC; 9) buscar outra denominação para a disciplina Seminário de Pesquisa.

Ao condensar as adequações solicitadas e/ou sugeridas pela DIREN se estabeleceu como técnica para análise a classificação e a indexação (BARDIN, 1977) dos pontos mais relevantes em torno dos itens apresentados a comunidade acadêmica da Instituição A como possíveis de serem reordenados. Assim, em relação ao item 1 a DIREN estabelece:

“[...] faz-se necessário também demonstrar organização das disciplinas de sua área em conformidade ao Parecer 0138/02, de 03.04.02, páginas 6 e 7 – Conteúdos Curriculares”.

O referido Parecer trata nas páginas mencionadas dos Conteúdos Curriculares no qual devem ser contemplados sob a forma de área de conhecimentos: Conhecimentos Biodinâmicos da Atividade Física/Movimento Humano; Conhecimentos Comportamentais da Atividade Física/ Movimento Humano; Conhecimento Sócio-Antropológico da Atividade Física/Movimento Humano; Conhecimento Científico-Tecnológicos; Conhecimentos Pedagógicos; Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados; Conhecimentos sobre a Cultura das Atividades Físicas/Movimento Humano; Conhecimentos sobre Equipamentos e materiais.

Atendendo a solicitação da DIREN, o Colegiado do Curso de Educação Física da Instituição A fez as correções solicitadas, e em relação aos conteúdos curriculares classificou

as disciplinas componentes da matriz curricular de acordo com os oito tipos de Conhecimentos estabelecidos pelo Parecer 0138/2002.

No entanto, a Instituição A reformulou seu currículo entendendo que poderia instituir o curso de Educação Física em uma matriz que contemplasse a Formação generalista (atuação escolar e não escolar), a despeito da polêmica em torno do tema e das tensões presentes nos diálogos estabelecidos entre MEC e CONFEF.

Constata-se ao retratar a matriz curricular da Instituição A, que enquanto as demais Instituições de Ensino Superior do País começaram a reformular seu currículo a partir do ano de 2004 e 2005, iniciando sua matriz nova no ano de 2005 e 2006, a Instituição A inicia sua nova matriz em fevereiro 2004 antes de ser instituída a resolução 07/04.

Em relação ao item 2 a DIREN solicita que:

”[...] acrescente um item em sua proposta que explicita a transversalidade curricular em termos de Ética e bioética, uma vez que tais temas não figuram de forma específica na Matriz Curricular”.

O Colegiado de Educação Física da Instituição A inseriu em sua matriz curricular a palavra Ética e Bioética nas disciplinas de “História e Princípios da Educação Física e “Metodologia de Pesquisa em Educação Física”. Percebe-se que a transversalidade foi acrescentada nos últimos itens das ementas das duas referidas disciplinas sem alteração das mesmas, somente como um complemento estabelecido pela DIREN.

Em relação a preocupação da DIREN em cumprir as normatizações estabelecidas pelo Parecer 138/2002, vale ressaltar que no processo de construção da Resolução 07/04 o CONFEF foi a única entidade a defender este Parecer, uma vez que o mesmo enfatizava a possibilidade das duas formações em Educação Física (Licenciatura/Bacharelado).

Em decorrência dessa situação, houve grande mobilização por parte de entidades (CBCE e CONDIESEF<sup>22</sup>) para que ocorresse a substituição desse Parecer (FRIZZO, 2010). A posição dessas entidades estavam subsidiadas pelos pressupostos de que o referido Parecer reunia vários equívocos epistemológicos, representando um atraso de décadas para a área e desqualificando a formação profissional (FRIZZO, 2010).

Diante do exposto, percebe-se que essas questões pertinentes ao processo de elaboração das Diretrizes 07/04 não foram consideradas pela Instituição A ao reestruturar sua matriz, principalmente no que tange à participação efetiva e à mobilização diante da

---

<sup>22</sup> Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física.

comunidade e entidades acadêmicas na luta pela legitimidade da formação do Professor de Educação Física perante os ordenamentos legais.

Em relação ao item 3 a orientação é que se procedesse da seguinte forma:

“Outro ponto a ser corrigido faz referência às horas destinadas à Prática tal qual se concebe nas Resoluções CNE/CP 1 e 2 acima citadas e Parecer 100/02, de 13.03.02 em um percentual máximo de 15% da carga horária total, ou seja, para as 3060 horas totais, o limite compreensível está em 459 horas; esta proposta está excedente em 111 horas em tal situação” (FOLHA DE DESPACHO, N° 75).

Acredita-se que o processo de reformulação do currículo da Instituição A priorizou em um primeiro momento o cumprimento da carga horária, pois mesmo o Parecer considerando que seria o percentual mínimo de 15%, não se considerou o estabelecido pelo Colegiado do Curso, como sendo essencial para a formação no contexto dessa comunidade acadêmica as 111 horas a mais para as práticas. Assim, para que se aprovasse o novo currículo, o Colegiado de Curso da Instituição A atendeu a solicitação refazendo sua matriz curricular, destinando a Prática de Ensino 450 horas, “atendendo assim o limite compreensível em 459 horas” (INSTITUIÇÃO A, 2003, FOLHA de DESPACHO n° 75).

Quanto aos itens 4, 5 e 6 a DIREN estabeleceu que:

“[...] Para tanto, em função do necessário entendimento da Lei, a DIREN solicita que as disciplinas denominadas de Metodologia e Prática de Ensino I, II e III” seja acrescentado ao nome destas disciplinas a denominação de Estágio Supervisionado.”

“Ainda em relação aos estágios, embora as Diretrizes estabeleçam apenas condições mínimas, preservando e valorizando as iniciativas institucionais, é pertinente [...] ter a ciência de que esta excede em 60 horas do mínimo previsto na Lei. Neste sentido, esta Diretoria exerce apenas a função de alertar, sem no entanto emitir sugestão.”

“Ainda com relação a denominação dos estágios, sugerimos que acrescente o termo ‘Supervisionado’ a denominação da disciplina de ‘Estágio em Esporte e lazer Comunitário’.”

O Colegiado atendeu a solicitação e acrescentou a palavra Estágio Supervisionado para a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino I, II e III. No que se refere ao excedente de 60 horas para os estágios, suas cargas horárias também foram diminuídas, mesmo a DIREN “alertando” e não sugerindo que se alterasse.

E em relação aos itens 8, e 9 a DIREN estabeleceu que:

“[...] acrescenta ao modelo de Matriz Curricular Institucional já com a correção da denominação da disciplina Teoria e Prática do Jogo e da Brincadeira para Recreação [...]”

“[...] solicita que explicita melhor a relação da disciplina Seminário de Pesquisa com atividade complementar do TCC [...]”

“Ainda com relação a esta disciplina Seminário de Pesquisa, a DIREN solicita que busque outra denominação, uma vez que tal nomenclatura já é amplamente utilizada pela Universidade [...]”

Quanto a estes aspectos o Colegiado de Curso acatou o sugerido pela DIREN e também confirmou a denominação da disciplina “Recreação” antes denominada de “Teoria e Prática do Jogo e Brincadeira”.

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em 05/12/2003 por meio do Parecer n° 556 em seu relatório fez constar que era favorável à aprovação da reformulação curricular, porém sugeriu que fossem destinadas 100 horas à Atividades Complementares e a alteração da carga horária do TCC para 100 horas.

Em 19/12 de 2003 o Conselho Universitário (COU) acompanhou por unanimidade, a conclusão do CEPE, em que constou a determinação de alteração da disciplina de “História e Princípios da Educação Física para “Teoria e Princípios da Educação Física”. Também decidiu alterar a redação do objetivo geral em que constava: “de modo a atender as diferentes manifestações...” para “...de modo transversal a atender as diferentes manifestações...” (COU, 2003, FOLHA de DESPACHO, N° 90).

Dessa forma, aos dias 23 de dezembro de 2003 foi aprovado o Currículo do Curso de Educação Física da Instituição A, considerando o Parecer 0138/2002 e as Resoluções CNE/CP 1 de 18/02/2001 e CNE/CP 2 de 19/02/2001, sendo operacionalizada essa matriz a partir do ano letivo de 2004.

A Instituição B, iniciou o processo de reformulação do seu currículo no ano de 2007, após a visita in loco do MEC para o reconhecimento do Curso. No que se refere ao campos de conhecimento, o PPC da Instituição B atende as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação plena. No entanto, o parecer do MEC esclareceu que o PPC da Instituição B foi reformulado pela última vez por ocasião da autorização de abertura do Curso, portanto, necessitaria de uma reformulação quanto as ementas e bibliografias das disciplinas, que no seu entendimento estariam defasadas.

Os ajustes recomendados para o PPC da Instituição B foram quanto a classificação das disciplinas de fisiologia, dança, biologia celular, entre outras que foram classificadas

como disciplinas teóricas e práticas, porém a carga horária de 36 horas estabelecidas para essas disciplinas inviabilizava tal classificação.

Diante do estabelecido pelo MEC, a Instituição B reformulou seu currículo, iniciando no ano de 2008 uma nova matriz curricular. Essa reestruturação foi elaborada pelo Coordenador do Curso na época e aprovada pelo Colegiado de Educação Física da Instituição, porém sem muitas alterações em relação as ementas e bibliografias.

O PPC da Instituição B de 2008 parte do pressuposto que a prática na organização curricular, não deve ser um espaço isolado, restringindo somente ao estágio. Portanto, torna-se fundamental a inserção de horas de práticas pedagógicas para serem executadas em espaços específicos, articulando os diferentes espaços curriculares. A carga horária destinada para este contexto foi de um total de 414 horas trabalhadas em uma perspectiva interdisciplinar.

No currículo da Instituição B, a concepção de prática tem o entendimento como dimensão constitutiva dos campos de conhecimentos caracterizando como espaço curricular de atuação em todos os níveis da educação básica e modalidades de ensino. Isso faz com que os objetivos sejam a promoção dos conhecimentos teóricos obtidos pelos acadêmicos durante o curso.

Em relação ao Estágio Supervisionado, este compreende uma dimensão curricular que se constitui como espaço de promoção, integração, articulação e relações de conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos no cotidiano das ações dos professores. O Estágio se desenvolve a partir da segunda metade do Curso, e compreende as ações de identificação, compreensão, decisão e intervenção nas diversas modalidades de ensino, distribuídas no mínimo de 414 horas.

Para as atividades acadêmico científico e culturais a carga horária contemplada é de 200 horas, no entendimento que a preparação profissional de professores se faz em um processo complexo, portanto não deve se limitar as atividades propostas pelas Diretrizes, assim, essas atividades acontecem desde o início do Curso, em espaços diferenciados proporcionados por seminários, grupos de trabalho, grupos de estudos, tutorias, eventos, atividades de extensão, projetos de pesquisa e ensino. Todas essas atividades tem o intuito de promover o exercício das diferentes competências.

O Curso está estruturado em 3 (três) anos letivos, ou 6 (seis) períodos semestrais e no máximo 5 (cinco) anos letivos ou 10 (dez) períodos semestrais, perfazendo um total de 2828 horas. O acadêmico para obter o título de professor de Educação Física deverá concluir no mínimo 414 (quatrocentos e quatorze) hora de Estágio Supervisionado, 414 (quatrocentos e

quatorze) horas de Prática de Ensino, 200 (duzentas) horas de atividades científico-acadêmicas e apresentação de um trabalho de conclusão de curso (TCC).

A Prática de Ensino em Educação Física escolar, é contemplada em diversas disciplinas desde o início do Curso inseridas na grade curricular que enfocam a articulação teoria/prática. Para isso, no decorrer do Curso serão desenvolvidas aulas curriculares formais em Instituições escolares públicas e particulares com observação, codocência e docência. Também serão desenvolvidas atividades esportivas com codocência e docência em escolinhas de iniciação esportiva e participação na organização de eventos escolares de caráter recreativo e esportivo.

A estruturação das vagas do Curso destinadas para essa formação são de 50 (cinquenta) que são operacionalizadas em turmas com aulas teóricas, porém em aulas de laboratórios as turmas serão compostas por 25 (vinte e cinco) acadêmicos, adequando assim o pedagógico e o administrativo necessário para o exercícios dessas disciplinas.

A organização curricular de conhecimentos está estruturada em quatro campos: dimensões pedagógicas, motricidade humana, acadêmico profissionalizante e dimensões epistemológicas. Estes campos tem constituições próprias, porém estão articulados entre si, em uma perspectiva interdisciplinar.

Para o campo das dimensões pedagógicas ficou estabelecido como principais objetivos a promoção da reflexão crítica sobre o cotidiano, a sociedade e a Educação Física; também deverá promover a compreensão do domínio dos conhecimentos teóricos, científicos, técnicos e práticos, necessários para que o professor consiga transpor esses conhecimentos na sua ação pedagógica. As disciplinas que compõem esse eixo temático são: Introdução ao Estudo da Educação Física; Leitura e Produção Textual em Educação Física; Educação Comunicação e Tecnologias; Educação Física e Pessoas com Necessidades Especiais; Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Física I; Evolução Histórica e Política da Educação Física Brasileira; Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Física II; Psicologia da Educação; Organização Curricular da Educação Física; Políticas Públicas da Educação; Organização Curricular da Educação Básica; Educação Física na Infância; Intervenção Docente e Formação Profissional em Educação Física.

No campo da motricidade humana o objetivo principal se centra em proporcionar ao acadêmico o reconhecimento e compreensão de que a motricidade humana do qual se trata a Educação Física, e constituída pelas dimensões biológicas, psíquicas, sociais, políticas e antropológicas. Para esse campo de conhecimento ficou estabelecidas as disciplinas:

Anatomia do Aparelho Locomotor; Biologia Celular; Antropologia e Educação Física; Comportamento Motor I; Fisiologia da Ação Motora; Introdução a Fisiologia; Comportamento Motor II; Antropometria, Socorros de Urgência e Higiene.

No que concerne ao campo acadêmico profissionalizante, este ficou responsável em estabelecer a compreensão das relações dos conteúdos profissionalizantes com o processo de educação escolarizada pressupondo a construção da cidadania. Também deverá fazer com que os acadêmicos conheçam e dominem os conteúdos básicos da Educação Física relacionando-os com sua ação pedagógica nos diferentes espaços de intervenção, sendo assim, para contemplar esse eixo temático foram inseridas as seguintes disciplinas: Bases Teórico-Metodológicas da Ginástica; Aspectos Teórico-Metodológicos das Modalidades Coletivas I; Bases Teórico-Metodológicas do Jogo; Aspectos Teórico-Metodológicos das Modalidades Coletivas II; Aspectos Teórico-Metodológicos da Dança; Aspectos Teórico-Metodológicos das Modalidades Coletivas III; Jogos, Brincadeiras e a Escola; Aspectos Teórico-Metodológicos das Lutas; Dimensões Educacionais da Dança; Aspectos Teórico-Metodológicos das Modalidades Coletivas IV; Aspectos Teórico-Metodológicos das Modalidades Individuais I; Aspectos Teórico-Metodológicos de Modalidades Esportivas Alternativas; Dimensões Educacionais do Esporte; Aspectos Teórico-Metodológicos das Modalidades Individuais II; Dimensões Educacionais do Lazer.

O último campo constituído das dimensões epistemológicas deverá possibilitar ao acadêmico a compreensão de que o conhecimento científico orienta o caminho trilhado na construção das relações entre ciência, tecnologia e senso comum. Tudo isso permeado por um olhar global perante o mundo, por meio de uma leitura crítica da realidade a partir de uma visão de totalidade da mesma, para isso as disciplinas que subsidiam esse campo são: Teoria dos Processos Educacionais; Filosofia da Ciência; Tópicos Especiais de Pesquisa em Educação Física; Projeto de Pesquisa em Educação Física; Trabalho de Conclusão de Curso; Dimensões Filosóficas da Educação Física.

#### 4.2 VÉRTICE 2: ENTREVISTAS: CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE, DOCÊNCIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram tratados em um primeiro momento por meio da codificação. As entrevistas foram transcritas na íntegra, recortadas e agregadas

conforme a representação do conteúdo ou da expressão mais significativa ao contexto da pesquisa (BARDIN, 1977).

As perguntas das entrevistas foram agrupadas de acordo com a aproximação dos temas, se reportando à uma análise temática, no qual consistiu em descobrir núcleos de sentido da comunicação cuja as ideias dos enunciados apresentassem significados para a discussão e reflexão da problemática.

O segundo momento constou da organização dos dados por meio da categorização. O critério de categorização escolhido foi a semântica, em que ficam agrupados significados semelhantes sob um título genérico (BARDIN, 1977).

A partir dos resultado do agrupamento das questões foram elaboradas quatro categorias de análise, tanto para a Instituição A quanto para a Instituição B. As categorias escolhidas foram: Categoria 1: “Concepção de Universidade e Identidade Docente” (questões nº 3 e 4); Categoria 2: “Concepção da Disciplina de Estágio Supervisionado” (questões nº 5 e 10); Categoria 3 : “Estruturação da Disciplina de Estágio Supervisionado” (questões nº 6, 7 e 8); Categoria 4: “Relação Teoria e Prática: Interloquções por meio da Disciplina de Estágio Supervisionado” (questões nº 9 e 11). Os professores entrevistados da Instituição A foram nominados de P1A e P2A e os da Instituição B da P1B e P2B.

O P1A terminou sua graduação no ano de 2004 na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC), é pós-graduado em nível *stricto sensu* em Medicina Esportiva, com área de concentração em Pedagogia do Esporte. Fez seu mestrado em Portugal onde foi atuar como atleta de voleibol. O P1A ressaltou que atua com a disciplina de Estágio Supervisionado, porque o professor que atuava com a disciplina saiu para o doutorado, porém foi enfático ao afirmar que:

“[...] na verdade não sou da área escolar, estou hoje nessa disciplina, porque o professor saiu a doutorado [...]”.

“[...] minha formação é mais voltada para a área esportiva, fui atleta [...]”.

“[...] minha área de concentração é pedagogia do esporte, então o que eu trabalho aqui na Universidade, pesquisas e estudos é na Medicina Esportiva e Pedagogia do Esporte”.

O P1A atua no Ensino Superior desde 2008 e na Instituição A está desde 2010, portanto, sua experiência na formação docente são de três anos e com a disciplina de Estágio Supervisionado dois anos.

O P2A é formado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, fez pós-graduação em Pedagogia do Movimento pela mesma Universidade, o mestrado e doutorado fez pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na área de Educação Física e Sociedade e esclarece que:

“[...] minha base de formação principalmente na pós graduação vem das ciências humanas”.

“Durante a própria graduação tive um envolvimento algum tempo com a área biológica, tive oportunidade de conviver com professores do departamento de biologia. Depois, ao longo do curso nos anos finais, até o próprio contato com professores do departamento de educação, me proporcionaram novas reflexões que mexeram muito comigo já naquela época [...]”

Dessa forma, o P2A se insere nas ciências humanas em que o foco de análise é a partir do referencial teórico da Antropologia Social e acredita que essa formação está atrelada as suas atuais atividades acadêmicas, portanto:

“Isso tem deixado alguma herança para as atividades aqui na Instituição, então as disciplinas onde eu trabalho são relacionadas as ciências humanas”.

Além de atuar com a disciplina de Estágio Supervisionado, trabalha também com a disciplina de Educação e Cultura pertencente ao novo currículo da Instituição, já faz algum tempo que atua no Ensino Superior e vale ressaltar que participou das reuniões que resultaram na reformulação do currículo da Instituição A no ano de 2003.

O professor P1B é formado em Licenciatura na própria Instituição B, não tem a formação de Graduado em Educação Física (bacharelado). Tem duas especializações *lato sensu*, uma em Educação Física escolar e a outra em Educação de Jovens e Adultos. Atua na Instituição B há dois anos, em que ressalta:

“Venho de um histórico que trabalho na Educação com a disciplina na área de segurança, mas na atuação escolar mesmo, na faculdade mesmo há dois anos”.

O P2B concluiu sua formação em Educação Física em 2004 e no mesmo ano se especializou em Educação Especial. Atua na Educação Especial na APAE e trabalha com a disciplina de Estágio Supervisionado desde 2005. O P2B iniciou sua carreira profissional em Educação Física antes mesmo da sua formação, assim esclarece:

“Comecei leigamente em 1998 como professor de educação física na educação especial na APAE, onde estou até hoje e na faculdade estou desde 2005 com a disciplina de Estágio e com outras disciplinas também”.

Percebe-se que os quatro professores integrantes deste universo da pesquisa, ao se especializarem tomaram rumos bem diferenciados quanto sua formação continuada, porém o que os aproximam neste contexto é a disciplina de Estágio Supervisionado.

#### 4.2.1 Categoria 1: Concepção de Universidade e Identidade Docente

Essa categoria tem como abrangência os seguintes questionamentos: a) Qual sua concepção de Universidade?; b) Qual a concepção de profissional que a Instituição em que atua deseja formar?

A partir dessa categoria pode-se refletir qual o significado de Universidade, como ela tem se desenvolvido ultimamente, quais os rumos ela tem tomado nos últimos anos em relação a formação profissional e formação de professores. Essa preocupação tem sido temática central em diversos estudos (CHAUI, 20001; APPLE, 2002, 2005; SANTOS, 2005; VEIGA, 2004, 2010) e não tem sido diferente na comunidade acadêmica no universo desta pesquisa. Os professores ao conceber o significado de Universidade refletem:

“O ensino superior tem se transformado em um ensino extremamente técnico, uma preocupação técnica e pragmática. Os cursos de graduação em geral - não reduzindo ao universo da educação física, mas também as outras áreas - a formação é voltada para a formação profissional e não poderia ser diferente. Acaba sendo uma formação profissional que acaba assumindo um caráter extremamente técnico, destituído de uma formação mais erudita, mais relacionada, uma formação humanística” (P2A).

“Eu a vejo como uma capacitação básica para que o profissional entre em uma área específica. Entretanto, não vejo que a academia de toda a formação necessária para esse profissional. É na prática que ele vai ver realmente os problemas deles e buscar soluções” (P1A).

“[...] é fazer com que o acadêmico ao chegar aqui em um nível ‘X’ de conhecimento ao final ele tenha quase o alfabeto todo, eu brinco dessa forma. Ele tem que evoluir enquanto pessoa [...] Formar um profissional que seja apto em agir na própria aprendizagem, é levar o sujeito a saber aprender, além do que ele aprendeu aqui, ele continua a formação dele independente de outros cursos, mas que ele vai em busca da capacitação por si próprio, que ele seja autônomo, hoje a gente busca no caso da licenciatura o professor mais autônomo, mais crítico em relação a prática que ele desempenha” (P1B).

“Eu tenho uma preocupação muito séria com a formação profissional nossa aqui, eu acho que eles são generalistas aqui, mas meu principal medo, vamos dizer assim, é que eles não se especializem e fique generalista durante toda a sua vida profissional” (P2B).

A reflexão dos professores centra-se em problemáticas diferentes, porém todas estão relacionadas a formação do professor enquanto agente crítico com capacidade de

transformação do cotidiano da sua ação pedagógica. Enquanto o P1A e o P2B acreditam que a concepção de Universidade tem base na formação generalista, portanto o futuro profissional terá que se especializar no decorrer da sua vida profissional, o P2A contrapõe essa ideia ao centrar sua preocupação no fato de que o ensino tem se tornado pragmático em que se utilizam de recursos para a resoluções de problemas imediatos se distanciando de teorias e reflexões que fundamente suas ações, no sentido de transformação. Já o P1B apesar de não criticar esse fato, acredita que a formação é a base para que o professor a partir de reflexões evolua enquanto conhecimento e que sua especialização virá em decorrência da sua necessidade na ação pedagógica.

Acredita-se que fundamentalmente o professor durante seu processo de intervenção não deve assumir uma postura neutra - se é que essa neutralidade seja possível – portanto, o professor deverá permear o ensino por meio do compromisso que possibilite a reflexão das contradições que se manifestam no ato educativo, caso contrário será um mero reproduzidor em que se mantem em conformidade as problemáticas existentes.

O P2A ao se referir a formação do professor de Educação Física pondera:

“Eu percebo que a época para reflexão, a época para pensar, tem ficado para trás, está reduzida. A educação física especificamente, tem uma trajetória no curso de graduação que privilegia ações pragmáticas, em comparação com alunos de outras áreas. Dentro das humanas, em história, serviço social, ou da filosofia, o que esses alunos fazem? É Estudar. O professor pede um texto que tem tantas páginas para semana seguinte, eles trazem lido - logicamente que tem exceções - mas, no geral trazem aquilo lido, com anotações, esse é o ofício dele, o trabalho dele é estudar, é aprender, é analisar. E o professor de educação física, faz parte da simbologia da área você se envolver com questões práticas, o aluno tá atuando como monitor da escolinha de treinamento, com estágio aqui, acolá, tá arbitrando, tá envolvido com uma série de atividades mais pragmáticas de intervenção” (P2A).

Portanto, ao se pensar em formação do professor, acredita-se que esta exige um aprofundamento maior no que tange as ações reflexivas em relação ao conhecimento. Na formação específica do professor de Educação Física a dificuldade aparentemente se torna maior, uma vez que tem essa formação mitificada nas ações que proporcionam soluções rápidas e imediatistas para os problemas que se apresentam no cotidiano da intervenção pedagógica.

Nesse sentido, uma leitura que trará reflexões, que incorpore nessa formação uma visão ampliada de sociedade, de educação e de mundo do trabalho ficará legada em detrimento do pragmatismo exigido pela demanda mercadológica atual.

O P2B ao centrar sua preocupação na formação generalista, acredita que depois de formado o professor deverá especializar-se. Sabe-se que a formação generalista está em consonância com as DCN's (01/02) e também com que estabelece o PPC da própria Instituição B:

A fundamentação principal para a construção da sustentação da prática pedagógica proposta no projeto é o princípio de que a representação sobre a formação do professor de Educação Física remete a idéia de que esta deve ser focada por um multiolhar, ou seja, um olhar plural. A opção por este encaminhamento foi feita porque se acredita que nos últimos anos a Educação Física está padecendo de um mal que, de uma maneira geral, acometeu as ciências no decorrer de toda a modernidade: a desenfreada busca por uma alta especialização de seus saberes específicos e intervenções no mundo (INSTITUIÇÃO B, 2004, p. 08).

Acredita-se que o “medo” do P2B não se justifica, uma vez que atualmente a preocupação se centra justamente no inverso, pois sabe-se que diante do contexto vigente, a Universidade se vê atrelada a uma formação aligeirada para que consiga dar conta das inúmeras demandas a ela atribuída. Assim, a formação de professores se torna cada vez mais especializada no intuito de conseguir adentrar mais facilmente na área mercadológica.

O Projeto da Instituição B argumenta sua escolha por uma formação generalista com base nos pressupostos de que a partir do início dos anos de 1970, os Cursos de Licenciatura em Educação Física passaram a formar seus estudantes com saberes específicos voltados à formação de um profissional com um nítido perfil de especialista, ponderando que:

Nesta fase a Educação Física passou a formar professores que se apropriava de saberes mais voltados ao mundo da saúde, da técnica e da tecnologia, o mundo extra-escolar tais como a academia de ginástica, o treinamento desportivo, a fisiologia, a biomecânica, o desenvolvimento motor e crescimento, enfim aos chamados saberes especializados (INSTITUIÇÃO B, 2004, p. 08).

Diante desse contexto acabou se firmando na área uma concepção pedagógica voltada ao cartesianismo, em que fragmenta o conhecimento, no qual passa a ser transmitido de forma parcelada, impossibilitando qualquer ação voltada para uma formação total do homem. Outro fator considerado pelo PCC da Instituição B refere-se ao fato da área de conhecimento da Educação Física no quadro do Conselho Nacional de Desenvolvimento de Pesquisa (CNPq) ter sido colocada na área da saúde. Esse fato fez com que ocorresse uma

“profunda radicalização da fragmentação que seus saberes específicos sofreram com o passar do tempo” (INSTITUIÇÃO B, 2004, p. 08). E acrescenta:

No silêncio deste discurso que se estabeleceu na Educação Física, em função da fragmentação de seus saberes específicos, ela incorporou como sendo uma verdade absoluta, portanto reificadora, a idéia de que o processo de alta especialização de seus saberes específicos que passou a desenvolver apontava para uma prática que a levaria a uma modernidade no que dizia respeito às práticas dos profissionais da área, mesmo que esta incorporação à modernidade se efetivasse tendo como base uma vasta quantidade de conhecimentos descontextualizados (INSTITUIÇÃO B, 2004, p. 08).

Nesse sentido, o que se deve considerar e compreender é que um PCC voltado para a formação do professor de Educação Física deverá possibilitar ações que busquem soluções desses problemas e isso não se atem específica e unicamente a técnica dos especialistas, pois deve-se levar em conta a velocidade em que os conhecimentos são produzidos. Dessa forma, o especialista apresenta sérias dificuldades na elaboração de estratégias que venham confrontar com essa realidade (INSTITUIÇÃO B, 2004).

Portanto, atual demanda prima por profissionais que atendam aos desafios da sociedade contemporânea no enfrentamento de questões como informação *versus* conhecimento, condições humanas de sobrevivência, desemprego e reconfiguração do trabalho. Faria Junior (1992) apesar de acreditar que a formação não é um processo neutro no trato das desigualdades sociais, pois está articulada às mais variadas formas e reflexões em que contém princípios de autoridade, legitimação e controle, alerta que deve-se ficar atento no sentido de não se traduzir como certo que a formação do professor garantirá essas reflexões.

Nesse sentido, a formação de professor não deve se vincular ao imobilismo, a Universidade deverá ser um ambiente - que apesar das contradições inerentes a ela - proporcione o debate e o aprofundamento das questões sociais mais amplas.

#### 4.2.2: Categoria 2: Concepção sobre a Disciplina de Estágio Supervisionado

Essa categoria abrange as seguintes questões: 5) Qual sua concepção em relação a disciplina de Estágio Supervisionado?; 10) Qual a contribuição da disciplina de Estágio Supervisionado para atuação profissional? Essa categoria tem como premissa as reflexões sobre a importância da disciplina de Estágio Supervisionado no contexto da formação profissional, bem como suas fragilidades e avanços no decorrer das vivências articuladas

pelos professores e acadêmicos no campo de atuação do Estágio. As principais ideias formuladas pelos professores quanto a concepção dessa disciplina foram:

“A gente aqui não consegue atender os problemas que tem na prática. Até a nossa grande discussão de estágio, conversando com os professores, a gente tentou aprofundar um pouco mais, porque fazer o estágio? Tá lá o aluno, a gente vai uma duas vezes acompanhá-lo, ele entrega trezentas páginas de um caderno pra nós - sinceramente não vejo porque das trezentas páginas - planos e planos, relatórios e relatórios e na prática está reproduzindo o que o professor mandou [...]. Estão lá cumprindo um papel, um horário, que eles não veem a necessidade ou a importância deles estarem ali defrontando com os problema [...]” (P1A).

“A disciplina de estágio está em qualquer curso em nível de formação para a intervenção. Cada curso tem um formação muito peculiar. A licenciatura de um modo geral, tem um, a saúde tem outro modo [...]” (P2A).

“O estágio, ele é fundamental, porque é a vivência teórica e mesmo prática dentro da academia, [...] confrontar uma realidade teórica trazendo essa realidade para a teoria aqui na academia, mas o estágio ele vem proporcionar ao acadêmico uma visão do que ele está aprendendo que pode ser aplicado na prática, que essa prática muitas vezes ela é dificultada pela realidade, nós tratamos do saber científico, do aluno enquanto na legislação [...]” (P1B).

“Ela é uma disciplina que está voltada a dar um fundamento para esse aluno, para ele poder atuar na escola com responsabilidade [...], o aluno dentro da disciplina consiga entender quais os conteúdos da educação física [...], compreender o que é a clientela [...], principalmente é isso, tentar orientar esse aluno como ser um profissional, conteúdos, currículo” (P2B).

Ao retratar o tema sobre formação de professores, a ideia central diz respeito a um currículo que inclui necessariamente disciplinas que tenham uma orientação voltada para o contexto da prática pedagógica, considerada pelos professores sujeitos da pesquisa como o momento prático da formação. Porém, sabe-se que relegar esse papel somente a disciplina de Estágio Supervisionado é permitir um currículo esvaziado quanto ao confronto da realidade do espaço do fazer pedagógico do professor.

Esse esvaziamento do currículo permite uma certa angústia do professor que atua com a disciplina de Estágio Supervisionado, quando questiona o por que da disciplina, uma vez que a mesma cumpre somente a função burocrática em que o maior valor está no material entregue sob o formato de relatório do que o confronto do saber apreendido na disciplina frente a realidade cotidiana do espaço escolar.

O P2A, ao considerar a disciplina de Estágio Supervisionado como um momento de intervenção, estabelece o entendimento de que para isso se faz necessário sua articulação não somente enquanto dimensão técnica, mas também enquanto dimensão humana, política e social (CANDAUI, 1993).

Tanto o P1B e o P2B, explicitam a concepção da disciplina de Estágio Supervisionado como sendo o momento do futuro professor confrontar com a realidade, utilizando para isso o conhecimento adquirido por meio da disciplina. No entanto, sabe-se que esse enfrentamento apresenta sérias dificuldades como as retratadas pelo P1A, em que ao elencá-las no momento de intervenção, evidencia-se que a disciplina de Estágio Supervisionado não se reduz a um momento prático, mas também um momento de reflexão em que deve-se considerar a atual conjuntura da sociedade bem como a base com que está alicerçada atualmente a educação. Diante deste contexto a disciplina de Estágio Supervisionado deve superar a concepção de que sua função se restringe em simplesmente planejar e executar.

#### 4.2.3 Categoria 3: Estrutura da Disciplina de Estágio Supervisionado

Esta categoria teve como base para as discussões as questões nº 6, 7 e 8, as quais retratam especificamente sobre a estrutura na qual a disciplina de Estágio Supervisionado está inserida, tanto para realizar o processo de conhecimento na universidade como também no processo de intervenção no ambiente de atuação do futuro professor. Portanto, as respostas dos professores estão subsidiadas pelos seguintes questionamentos: Como é realizado o Estágio Supervisionado?; Quais as fragilidades encontradas para ministrar a disciplina?; Quais estratégias utilizadas para minimizar as fragilidades?

A Instituição A tem sua estrutura curricular organizada para a disciplina de Estágio Supervisionado a partir do terceiro ano, com uma carga horária totalizando cento e duas (102) horas para cada nível de ensino. Essa carga horária tem complementação para o fechamento das quatrocentas (400) horas exigidas por meio dos ordenamentos legais com a disciplina de “Esporte e lazer comunitário”.

As cento e duas (102) horas estão divididas em três momentos em que são trabalhados com atividades diferenciadas. Há um momento de formação em sala, momento de síntese e discussão nas quais as reflexões pautam nos planejamentos das aulas e também nas teorias que subsidiam o currículo na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, como exemplo, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Educação Física – DCE’s (PARANÁ, 2008) e o Livro Didático Público de Educação Física para o Ensino Médio (PARANÁ, 2007).

Outro momento trata-se da observação no local da intervenção pedagógica, com uma carga horária de 12 horas. Os alunos vão à campo, observam e trazem um relatório dessa observação para ser discutido, debatido e refletido em sala de aula. O P2A esclareceu que o relatório até o ano de 2009 era mais sintético e ao ser reformulado no ano de 2010 foi reestruturado de forma mais densa com possibilidade de uma visão mais ampliada do contexto em que é realizada a intervenção. Porém, para que essa situação fosse efetivada houve a necessidade de formalizar alguns aspectos do relatório quanto ao número de páginas e também quanto ao ambiente da escola onde ocorre a observação.

A próxima fase, trata-se da intervenção pedagógica em que o futuro professor assume a turma. Essa fase consta de uma regra particularizada pelos professores da disciplina, que é a de não extrapolar quatro horas semanais. O acadêmico trabalha suas aulas, volta para a sala de aula na universidade para discutir sua intervenção e elaborar a pasta com essas aulas e toda a documentação necessária para a realização do Estágio.

A Instituição B tem a disciplina de Estágio Supervisionado inserida em sua grade a partir do quarto período, cada período subsequente trabalha um nível de ensino. A carga horária para essa disciplina varia de acordo com o nível de ensino, ficando estabelecido para a educação infantil e séries iniciais no quarto período um total de cento e vinte quatro (124) horas e para as séries finais do ensino fundamental no quinto período e ensino médio no sexto período uma carga horária de cento e quarenta e quatro (144) horas para cada nível.

A estruturação da disciplina também é dividida em momentos diferenciados como o caso da Instituição A, com horas em sala de aula para o planejamento, discussões e reflexões das características e faixa etária dos alunos, situação em que se encontra a Educação Física no contexto da escola na atualidade, documentos pedagógicos (currículo, planejamento, entre outros) do Estabelecimento de Ensino onde os acadêmicos atuarão, bem como as particularidades de cada Estabelecimento encontrado pelos acadêmicos durante o Estágio.

Na instituição B é contemplado um momento a mais em relação a Instituição A que é chamado de participação ou co-regência. O acadêmico além das horas de observação, tem a co-regência em que se insere na turma auxiliando o professor com tarefas pré-determinadas como a realização da chamada, preenchimento do livro de classe do professor e também conduzindo uma parte da aula. Esse momento é considerado um momento de transição da observação para a sua inserção quanto professor regente da turma.

Em seguida, o acadêmico inicia suas regências, em que passa ser o “professor da turma”. A carga horária destinada para os momentos de observação, participação e regência totaliza trinta e seis (36) horas, sendo destinada doze (12) horas para cada fase.

As fragilidades apresentadas pelos dois professores da Instituição A teve seu ponto central relacionado ao interesse dos acadêmicos em relação a disciplina de Estágio Supervisionado, a metodologia de ensino utilizada pelo professor do Estabelecimento de ensino bem como o planejamento dessas aulas, conforme o relato do P1A:

“[...] o primeiro ponto que eu vejo que eles não são visto como professor na escola, tá lá só para passar algum tipo de trabalho. Eles mesmos se sente assim, to lá para cumprir tantas horas”.

A principal fragilidade estabelecida pelo P1A tem seu principal aspecto no interesse do acadêmico em participar efetivamente do processo de intervenção na disciplina de Estágio Supervisionado. Ao ministrar suas aulas na universidade o P1A orienta que o acadêmico faça o Estágio em uma única turma. Essa solicitação se faz importante por acreditar que ao acompanhar todo o processo em um única turma, o acadêmico poderá adquirir confiança da mesma, ter um maior domínio tanto da turma quanto do conteúdo e do processo avaliativo do conteúdo ministrado. Porém, o que o P1A percebe é que os acadêmicos tem preferência em trabalhar com várias turmas ao mesmo tempo, para reduzir o máximo de tempo sua permanência na escola.

Já o P2A, diante da mesma problemática, acredita que apesar do acadêmico não ser “o dono” da turma, precisa partir de reflexões no sentido do entendimento de que o professor do estabelecimento de ensino também apresenta uma série de particularidades ao enfrentar todas as problemáticas que o cotidiano pedagógico apresenta. Nesse sentido:

“A gente conta muito com o professor da escola, é ele que vai dar condições para que o aluno faça um estágio interessante. Passando responsabilidade, envolvendo os próprios alunos com o estagiário, deixando claro que o estagiário lá não é um subprofessor que tá lá pra dar uma aula ruim ou pior que o professor da disciplina.”

Outro ponto retratado pelo P1A como extrema dificuldade trata-se do interesse do professor do Estabelecimento de Ensino que irá receber o acadêmico e seu compromisso com o planejamento de suas aulas:

“[...] o professor lá não dá importância do que é a disciplina de estágio, simplesmente propõe os conteúdos: - “Ah! nesse bimestre é futebol pra turma ‘x’ e voleibol para turma ‘y’.”

Diante da constatação de que o professor de Educação Física do local da intervenção pedagógica não tem seu planejamento sistematizado, organizado e conseqüentemente trabalhado, faz com que o acadêmico banalize a disciplina, elaborando um plano de aula com atividades fragmentadas e descontextualizadas, simplesmente para cumprimento de sua carga horária como pré-requisito para adquirir sua titulação de professor de Educação Física.

No entanto, a reflexão que emerge diante deste contexto, revela-se tanto complexo quanto desafiador, uma vez que o acadêmico ao se defrontar com um ambiente pedagógico desarticulado, como o mesmo irá elaborar uma aula coerente, com seqüência lógica de conteúdos? O acadêmico ao planejar sua aula pautado por atividades de cunho utilitário, não estaria contextualizado com o ambiente que lhe foi apresentado?

Diante desse impasse, o P1A sugere que ao invés do acadêmico elaborar as aulas com base no referencial teórico organizado pelas DCE's (PARANÁ, 2008) em que os conteúdos estabelecidos por esse referencial não são contemplados, a ideia seria trabalhar a partir daquilo que acontece na escola. Assim, se o currículo da escola encontra-se esportivizado, deve-se partir de uma prática social em que os alunos continuariam vivenciando o esporte, porém com uma metodologia de ensino diferenciada, com intuito de levar conhecimento para esses alunos.

No entendimento do P2A a disciplina de Estágio Supervisionado não deve ser subdimensionada, porém ao ser superdimensionada não dará conta, uma vez que existe muitas limitações, nesse sentido acredita que:

“A gente precisa da escola para fazer o estágio, precisa que o estágio de um certo retorno para a escola também, com uma atuação interessante.”

Portanto, apesar das dificuldades encontradas, a disciplina de Estágio Supervisionado deve ser um momento de aprendizagem. Mesmo apresentando diversas fragilidades, esse momento trás repercussões positivas, pois permite refletir com os acadêmicos sobre sua atuação profissional diante da realidade apresentada. Nesse sentido, a partir do momento que o acadêmico se sente comprometido com o processo, acabará envolvendo também o próprio professor do Estabelecimento de Ensino.

Para os professores da Instituição B, apesar da carga horária parecer bastante extensa, existe dificuldade justamente na questão tempo, pois para o acadêmico adentrar no ambiente da escola é necessário que se tenha uma autorização do Estabelecimento de Ensino. No estágio das séries iniciais a autorização é da Secretaria Municipal de Educação, pois as

escolas pertencem ao município, dessa forma somente inicia o Estágio após a liberação das escolas pela Secretaria.

Outro fator dificultador do processo, são os alunos pertencentes aos municípios vizinhos em que a autorização não é feita pela Secretaria de Educação e sim pelo diretor do Estabelecimento, se por algum motivo ele não permitir a acesso do acadêmico na escola, o professor da disciplina deverá encontrar outro espaço de atuação para o acadêmico, e isso demanda tempo, o que pode ocasionar um acúmulo de aulas para o professor da faculdade supervisionar ou mesmo o aligeiramento das aulas de Estágio para que o acadêmico termine no prazo estipulado pela faculdade.

A estratégia utilizada pelos professores da Instituição B para amenizar o problema, é permitir que os acadêmicos cumpram a carga horária do Estágio em duplas, porém essa estratégia ameniza somente a questão do tempo, pois distancia da metodologia de ensino, principalmente em relação a realidade cotidiana da escola. O PIB utiliza também a estratégia de revezamento, monta grupos de acadêmicos que são distribuídos durante os meses em que acontecerão os Estágios:

“Um grupo vai no mês de setembro, outro grupo no mês de outubro e outro grupo no mês de novembro. O revezamento acontece nas escolas.”

Quanto as fragilidades ocorridas no campo de atuação do acadêmico, uma das mais significativas abordada pelo PIB refere-se a não existência da disciplina de Educação Física na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no município pertencente a Instituição B e nos 14 (quatorze) municípios vizinhos nos quais ela abarca.

A maioria dos professores que atuam nas escolas nesses municípios são acadêmicos advindos dos Cursos de pedagogia, letras, ciências biológicas e matemática que trabalham em sala de aula e também ministram a aula de recreação considerada como aula de Educação Física, em que os alunos saem fora da sala de aula e brincam livremente como uma forma de gastar energia.

O PIB explica que quando os acadêmicos de Educação Física adentram no espaço escolar para realizarem o Estágio a reação dos professores que ali atuam é de contentamento, uma vez que irão delegar essa demanda aos estagiários de Educação Física:

“[...] quando nós chegamos lá na escola para o primeiro contato a reação que se tem do professor é, ‘que bom que eles veem’, ‘nós vamos aprender com eles’, ‘nossa, nós estamos precisando dos acadêmicos aqui’. Sabe,

torna-se uma responsabilidade muito grande para o nosso acadêmico, chegar na escola e ser o professor do professor, a disciplina que seria para ele aprender ele vai ensinar [...]"

Para o P2B, as principais fragilidades encontradas são concernentes ao acompanhamento dos acadêmicos, uma vez que o professor não trabalha somente nesta Instituição. Para amenizar essa situação o P2B tenta inserir os acadêmicos em escolas em que os professores de Educação Física são conhecidos para que o diálogo possa ocorrer, principalmente quando o P2B não conseguir avaliar o acadêmico no local do Estágio:

“Algumas vezes nem todos os alunos eu vou avaliar, às vezes eu não consigo dar conta. Até por conta da carga horária, mesmo diminuindo a minha carga horária. Os alunos divide a carga horária deles de segunda a sexta, mesmo diminuindo a carga horária como eu fiz agora, segunda de manhã e quarta de manhã, e o aluno dá a regência dele na terça, quinta e sexta eu não consigo acompanhar. Eu vou até escola ver a regência, eu não vou ver a observação e a participação. Vejo a regência dele, uma aula, avalio e converso com o professor, é a minha participação como professor na regência dele no estágio na escola”.

O P2B ressalta também, que a grande maioria dos alunos são de municípios vizinhos, entre 40 km e 120 km, a dificuldade é em relação ao deslocamento, pois se leva um período inteiro para assistir uma aula de um único acadêmico. Nesse sentido, o P2B esclarece:

“A gente não consegue acompanhar toda a situação, se o aluno tem a intenção de burlar o sistema onde tem um professor que é amigo dele, um pedagogo conhecido, ele consegue muito facilmente. Mesmo você não marcando a visita e indo lá, ele falta, depois arranja um atestado, dá uma desculpa, mas tá tudo assinado, tá tudo certinho, a fragilidade é essa, os alunos são de fora e não tem acompanhamento direto.”

Em relação as dificuldades encontradas pelos acadêmicos no campo de estágio, o P2B, entende que a principal situação é em relação ao planejamento do professor como citado também pelo P1A, que na maioria das vezes apresenta suas aulas esvaziadas de conteúdo e sem planejamento. Os acadêmicos no entender do P2B esperam uma espécie de modelo de aulas para aplicarem suas regências, dessa forma quem orienta os alunos como proceder é o professor supervisor do Estágio. Diante dessa situação, as aulas de regência normalmente são aplicadas com atividades de forma utilitarista que atende o contexto encontrado no ambiente de trabalho. Os acadêmicos fazem atividades recreativas, torneios esportivos e gincanas, sem a sistematização desses conteúdos.

Outra dificuldade que segundo o P2B tem aparecido ultimamente, se refere a grande demanda de estagiários, as escolas não estão dando conta de abarcar tal demanda. Para agravar mais a situação, tem professores não aceitando estagiários, dessa forma acaba

sobrecarregando poucos professores que os recebem nas escolas. Como intuito de amenizar esta situação o P2B permite que os acadêmicos façam as observações e as participações em duplas ou trios, ficando somente as regências sendo aplicadas de forma individual.

#### 4.2.4: Categoria 4: Relação Teoria e Prática: Interloquções por meio da Disciplina de Estágio Supervisionado

Ao retratar a disciplina de Estágio Supervisionado como componente curricular capaz de articular os saberes trabalhados na universidade com a realidade cotidiana da intervenção pedagógica, se fez salutar compreender como os professores responsáveis por essa demanda nas Instituições estudadas, compreendem as possibilidades do Estágio Supervisionado articular o processo teoria e prática.

Dessa forma, quando os professores foram questionados sobre a articulação da disciplina de Estágio Supervisionado com a realidade da escola, mais uma vez, as fragilidades pertencentes a estruturação da disciplina foram citadas. Tanto os professores da Instituição A quanto da Instituição B compreendem que essa problemática não é exclusividade do curso de Licenciatura em Educação Física, mas também das demais Licenciaturas.

Para o P1A, o ponto central dessa articulação teoria e prática perpassa pelo perfil do aluno especificamente da Instituição A, pois os acadêmicos inseridos no Curso de Licenciatura, apresenta um perfil voltada para a área não escolar, mesmo porque o currículo da Instituição A dá essa ênfase, assim segundo o P1A são poucos os acadêmicos que se interessam pela escola.

Diante dessa situação, os acadêmicos não veem o Estágio Supervisionado com uma disciplina importante e sim como uma disciplina burocrática a ser cumprida para requisito legal na obtenção do título de professor de Educação Física. O P1A, analisa da seguinte forma o grau de importância atribuído pelos acadêmicos em relação a disciplina de Estágio Supervisionado:

“Eu peguei aluno, com o modelo do estágio anterior, do ano anterior. ‘Mas, nem para trocar a data?’. ‘Só trocou o nome?’. ‘O professor vai deixar você aplicar isso?’ Copiou e colou. Realmente ele não vê importância do estágio, a nossa maior dificuldade também está aí, a dificuldade de transferir para o acadêmico a importância de ir a prática, mas se é uma disciplina que eles não tem como objetivo profissional, eles veem aquilo como carregando um peso [...]”

Portanto, para o P1A, se torna muito frágil a questão de articulação teoria e prática, uma vez que o próprio acadêmico não está interessado nessa situação. Nesse sentido, o

momento de se fazer a interlocução da disciplina de Estágio com a realidade da escola, torna-se um momento banalizado, uma vez que o acadêmico não consegue estabelecer esse momento com sua futura profissão.

Já a análise do P2A, centra-se na ideia de que a Educação Física, apesar de todas as suas fragilidades, continua resistindo no ambiente escolar. Apesar dos estudos concernentes a Educação Física tecer críticas severas em relação a sua atuação no contexto escolar, a Educação Física sobrevive como disciplina pertencente ao núcleo comum do currículo na escola.

Essas críticas referendadas a Educação Física escolar, faz com que o acadêmico também crie um certo distanciamento da escola, porém antes mesmo de se estabelecer que a Educação Física está descontextualizada na escola, faz-se necessário a compreensão dessa configuração por meio da história e da antropologia. Pois, para o P2A, para além das especialidades que a formação em Educação Física oferece, esta irá trabalhar essencialmente com o ser humano, e neste contexto, deve se entender que o ser humano não é universal, e sim determinado socialmente e culturalmente.

Nesse sentido, a disciplina de Estágio Supervisionado ao fazer o enfrentamento da realidade em que está inserida estabelece críticas que são consideradas superficiais, em que se estabelece um modelo ideal de currículo, planejamento e aplicação, muito distante da realidade encontrada. Portanto, impossível de se articular teoria e prática. Assim, para o P2A a reflexão deve partir da ideia de que a academia não é detentora do conhecimento e que a disciplina de Estágio Supervisionado é um momento em que se analisa as limitações tanto da academia quanto do espaço escolar, e diante de tal situação pode-se estabelecer espaço para o diálogo e as possíveis interlocuções. Dessa forma, torna-se mister o refutar da ideia de que:

“Somos detentores do saber e a escola são os selvagens que precisam ser civilizados pela nossa bíblia”. (P2B).

Os professores da Instituição B também compactuam das muitas fragilidades elencadas pelos professores da Instituição A, porém acreditam que a disciplina de Estágio Supervisionado consegue estabelecer interlocuções com a realidade escolar, pois proporciona ao acadêmico o primeiro contato do que é ser professor, inclusive oportunizando a análise de qual faixa etária gosta mais de trabalhar, quais os conteúdos que tem mais dificuldade em ministrar e isso no entender o P1B é aproximação da academia com a escola.

Já para o P2B, é muito difícil comparar a Educação Física da universidade com a da escola, pois enquanto professor do ensino superior, a prioridade é um ensino de qualidade.

Sendo assim, como aproximar a academia do contexto escolar, uma vez que a estrutura que a universidade oferece é muito distante, da encontrada na escola. O exemplo que o P2B utiliza para confirmar sua reflexão está consubstanciado no seguinte argumento:

“Aqui na faculdade temos material, espaço físico e tempo de elaboração de aula. Coisas que às vezes no colégio não é possível. Primeiro, não encontra professores preparados a repassar o conhecimento para o estagiário, segundo não encontra material, terceiro o aluno está acostumado com a educação física ser uma disciplina de folga [...]”.

No entanto, apesar dessa dificuldade analisada pelo P2B, ele acredita que a disciplina de Estágio Supervisionado contribui imensamente para a formação do professor, pois as reflexões permitidas e contempladas pela disciplina no ambiente acadêmico faz com que a Educação Física saia do seu estado de estagnação presenciado no ambiente escolar, uma vez que só o fato dos acadêmicos estarem presentes nesse ambiente permite uma mudança de rotina, por mais simples que venha ser sua intervenção.

Sabe-se que o ambiente escolar é um segmento dinâmico em constante movimento e transformação, portanto, não há um modelo pré-estabelecido que dará conta dessa demanda tão singular, com suas dificuldades estruturais, culturais e sociais.

#### 4.3 VÉRTICE 3: QUESTIONÁRIOS: VIVÊNCIAS DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Os dados do instrumento questionário foram analisados por meio das mesmas técnicas estabelecidas para as entrevistas, porém as categorias foram tematizadas e agrupadas de acordo com os dois momentos evidenciados no questionário. Dessa forma foi estruturada duas categorias com a seguinte denominação: Categoria 1: Saberes Acadêmicos: Vivências da Disciplina de Estágio Supervisionado no Ambiente Universitário; Categoria 2: Prática Pedagógica: Vivências da Disciplina de Estágio Supervisionado no Ambiente Escolar.

##### 4.3.1 Categoria 1: Saberes Acadêmicos: Vivências da Disciplina de Estágio Supervisionado no Ambiente Universitário

Para se chegar a essa categoria foram tematizadas as questões que envolveram a primeira parte do questionário. As temáticas elencadas para essa categorização foram em relação a concepção de profissional que a Instituições envolvidas querem formar; o preparo

do acadêmico para atuar na escola; sobre a articulação e reflexões da disciplina vivenciada na Universidade com a realidade encontrada na intervenção pedagógica; a consistência da formação do professor por meio da carga horária estabelecida para a intervenção pedagógica na escola; o material utilizado para a elaboração do relatório final como requisito parcial para aprovação na disciplina de Estágio Supervisionado.

As respostas obtidas em relação a concepção de profissional que a Instituição A quer formar, foram bastante diferenciadas, aparecendo desde formação generalista, esportivista até a experiência adquirida durante o curso. No entanto, o principal enfoque dado pelas respostas foram no trato do currículo ter disciplinas mais voltadas para a formação de bacharel:

“Nossa grade possui disciplinas tanto da área de bacharel, quanto da área de licenciatura, mas nós vamos formar por enquanto em licenciatura e faremos uma complementação em bacharel de janeiro a agosto de 2011” (A2A).

“Nossa formação tem a grade mais voltada para o bacharelado, porém nossa formação no diploma é de licenciatura. Estudamos durante 4 anos para atuar em outra formação e sem direito de exercer o que nós aprendemos na maior parte da graduação” (A5A).

Nota-se que a percepção do acadêmico em relação a concepção de formação que a Instituição A quer formar está voltada essencialmente para as disciplinas que compõem a grade curricular do Curso. Na compreensão dos acadêmicos o perfil do profissional perpassa na sua maioria pelo conhecimento técnico das disciplinas, atribuindo pouca preocupação em relação ao aprofundamento científico e pedagógico por meio de reflexões, debates, críticas, leituras e outras situações que venham contribuir para a ampliação dos conhecimentos relacionados à área. Das vinte e cinco respostas obtidas, essa preocupação é evidenciada apenas em duas delas:

“Um profissional que atua de forma correta, formando alunos reflexivos e ativos na sociedade [...]” (A6A).

“Profissionais realmente preparados para atuar na área, com senso crítico, ideias inovadoras que sejam postas em prática. Profissional que realmente ensine os conteúdos propostos para os alunos e não somente ‘enrole’ e improvise sempre” (A7A).

A preocupação dos dois acadêmicos evidenciadas acima, demonstra que por mais que o currículo da Instituição A esteja voltado para uma formação técnica ou com uma formação mais condizente com a formação do Curso de bacharelado, não significa que as aulas não oportunizem espaço para reflexões e aprofundamento.

Já na Instituição B, não é evidenciado a questão do currículo ser direcionado mais para área do bacharelado, uma vez que a Instituição oferece os dois cursos com grades diferenciadas abrangendo especificamente cada formação profissional. Assim, as repostas dos acadêmicos foram com ênfase na formação do professor crítico, reflexivo, que consiga trabalhar de forma contextualizada com sua realidade:

“Qualificar os graduandos de modo que aprendam a atuar na realidade como ela é, problematizando suas estruturas, produzindo e propondo alternativas de transformações, além de incentivá-los à produção de conhecimentos necessárias à transposição da prática pedagógica cotidiana nos diferentes níveis de modalidade de educação e ensino” (A6B).

“Profissionais atuantes e criativos que mudem a forma tradicionalista de ensinar, passando por um ensino sistematizado” (A7B).

“Um profissional que tenha um bom conhecimento a respeito da sua área de atuação, com responsabilidade e dedicação, buscando cada vez mais melhorar a qualidade de ensino das escolas do Brasil” (A10B).

“Profissionais capazes de identificar o conhecimento e saber planejá-lo e aplicá-lo em prol do compromisso social. Graduandos que aprendam a atuar na realidade como ela é, problematizando suas estruturas, produzindo transformações” (A11B).

No desvelar da preocupação quanto a concepção de profissional que as Instituições desejam formar, ficou evidenciado pelas duas Instituições que essa situação não está isolada somente no currículo, mas também pela metodologia de ensino do professor em relação a matriz curricular, como alerta o A4A e o A12B:

“Acho que não existe uma real preocupação da Instituição neste quesito, já que são poucos os professores que realmente dão significado em suas aulas” (A4A).

“Penso que a Instituição pretende formar um profissional capacitado para trabalhar com a área de formação, apesar de ter alguns professores que deixam um pouco a desejar no momento de transmitir o seu conhecimento” (A12B).

Sabe-se que que as Instituições de Ensino Superior atualmente, está longe de dar conta das demandas estabelecidas para sua função. Situações evidenciadas que respondem as questões descortinadas pelos acadêmicos, perpassa tanto pela formação profissional e continuada do corpo docente como também por questões estruturais de ensino.

A formação continuada se tornou aligeirada com prazos curtos a serem cumpridos, tornando o processo de pesquisa muitas vezes banalizado em virtude do cumprimento de

prazos. Outra situação, refere-se a questão da carga horária do professor, em que a grande parcela das disciplinas são ofertadas para os professores colaboradores, muitas vezes disciplinas que não condiz com a formação desse profissional. Já na Instituição de natureza privada o professor normalmente é contratado como horista e faz dessa atividade um complemento de sua carga horária, ou seja mantém outro trabalho como forma de subsistência.

Essas situações elencadas, estão presentes nas duas Instituições de Ensino pesquisadas, confirmadas pelas falas dos professores sujeitos da pesquisa. Nesse sentido acredita-se que esse contexto contribui para que as situações descortinadas pelos acadêmicos se confirmem quando declaram que poucas disciplinas contribuem ou tem algum significado para a formação.

Em se tratando especificamente da Disciplina de Estágio Supervisionado, sobre seu papel enquanto articuladora do processo de aproximação da realidade da profissão com a formação acadêmica, foram tematizadas as respostas que evidenciavam: situações à respeito da preparação do acadêmico para atuar na escola; reflexões e debates promovidos pela disciplina em relação a realidade encontrada; carga horária condizente para que se consolide essa aproximação com a realidade; coerência do material utilizado como fichas de observação, planos de aulas, entre outros, para a composição do relatório final.

Tanto para os acadêmicos da Instituição A quanto da B, existem muitas falhas na forma como a disciplina de Estágio Supervisionado está estruturada, pois em vários momentos da sua prática pedagógica na escola se sentem inseguros, porém a grande maioria acredita estar preparado para atuar no cotidiano da escola. Acredita também, que em alguns momentos há tentativas de se refletir sobre a realidade encontrada durante as aulas na universidade, porém essa situação é sobreposta por situações burocráticas como prazo a serem cumpridos e elaboração de materiais que irão compor o relatório final.

Outra situação evidenciada, é que a maioria das disciplinas não articulam seus conhecimentos com a realidade da escola, deixando essa demanda somente para a disciplina de Estágio Supervisionado. Assim, se o professor da disciplina trabalhar de forma reflexiva com debates e aprofundamentos da realidade encontrada, a carga horária fica reduzida para o trato de situações como correções de planos de aulas, elaborações de fichas, conteúdos a serem trabalhados na escola. No entanto, se o professor não prioriza essas questões, a carga horária é condizente e segundo alguns acadêmicos até extrapola a necessidade.

A condensação das falas dos acadêmicos que confirmam as situações relatadas acima foram organizadas em relação aos seguintes apontamentos:

A) Você se sente preparado para atuar na escola?

“Mais ou menos. Preciso de mais vivências e visualizar mais turmas” (A4A).

“Não. Seria um desafio que encararia com facilidade, porém acho que nunca estamos preparados, é a imprevisibilidade o que mais instiga a atuação do professor” (A14A).

“Não. Principalmente no que se refere a parte burocrática. Planejamentos e conteúdos apresentados à escola. Pois, a disciplina de estágio (contato mais próximo com a escola) cobra esse conteúdo superficialmente, com o preenchimento de duas folhas confusas chamadas de ‘plano de conteúdo’. Ao tirar dúvidas sobre o preenchimento destas com os três professores da disciplina de Estágio, cada um respondeu de um maneira diferente: Professor A: ‘As duas folhas você preenche com o PPP da escola’.; Professor B: Não se trata de documentação escolar, preenche as duas com suas próprias palavras’; Professor C: O planejamento você pede para o professor e plano de conteúdo você elabora o seu’.” (A11B).

“Sim, na escola onde realizei o estágio a professora de educação física era formada, portanto, tive um bom embasamento” (A17A).

“Depois de realizar o estágio, acredito que estaria preparada para atuar na escola, essa oportunidade foi importante, porém cada dia é um desafio, uma oportunidade” (A21A).

“Sim, pois tive uma formação acadêmica que de certa forma me deu suporte para tanto. E por ter um certa experiência profissional” (A12B).

“Sim, apesar da graduação não preparar totalmente para atuar na escola, pela deficiência apresentada por alguns docentes, me sinto preparado para dar aulas” (A24B).

B) Há articulação dos conteúdos desenvolvidos nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado com a realidade escolar?

“Há relação, pois utilizei na maior parte das aulas”( A22A).

“Sim, exceto dança, a faculdade oferece formação nos quatro temas estruturantes (esporte, jogos, lutas e ginástica) propostos pelo livro didático” (A14A).

“Sim, muitos conteúdos da disciplina de recreação foram utilizados na montagem dos planos de aulas” (A23A).

“Sim, desde planejamentos, observações e práticas na escola, sendo orientados pelos professores de acordo com as disciplinas compatíveis a realidade escolar” (A2A).

[...] algumas disciplinas não busca considerar a realidade encontrada na escola, por outro lado, algumas buscam essa articulação e preparam o aluno para uma realidade diferente, que é a de adaptar e trabalhar com materiais precários” (A10B).

“Acredito que sim, a carga horária principalmente das práticas, é muito curta. Ginástica, lutas, brincadeiras deveria haver mais tempo pois é nesta vivência prática que conseguiremos entender e adaptar determinadas atividades” (A6B).

C) Há promoção de reflexões, debates e aprofundamento da realidade escolar por meio da disciplina de Estágio Supervisionado?

“Não” (A25A).

“Sim, no início da disciplina e no final do estágio há encontros para discussões” (A18A).

“Somente depois de ter realizado todas as horas de estágio, foi realizado um debate e relatado a experiência de cada um” (A19A).

“Sim, cada aluno coloca sua vivência em sala de aula para debate” (A22A).

“Sim, cada acadêmico conta como foi sua vivência na escola, as dificuldades encontradas, o relacionamento com o professor orientador de campo” (A6B).

“Muito pouco, os estágios que eu atuei foram somente conteúdos” (A7B).

“Sim, os professores e os alunos da turma fazem debates e argumentam sobre situações problemas que ocorrem nas escolas, dessa forma, se pode aprender como se comportar em determinadas situações, além desses debates servirem para adquirir mais conhecimento e ideias a respeito de como atuar como um bom profissional dentro do contexto escolar” (A10B).

D) A carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado é consistente para a formação profissional?

“[...] considero mediana, poderia ser mais, mas já se tem boa base com o estabelecido” (A22A).

“Não. Seria se no meio tempo houvesse intervenção do professor do estágio para que na segunda etapa o estagiário estivesse mais seguro de suas intervenções” (A3A).

“Não. A atuação é pouca em relação ao que se deveria ser, pois a vivência só acontece depois de muita reflexão, sem o conhecimento prático necessário” (A1A).

“Sim, pois é tempo suficiente para marcar os alunos e conseguir repassar algum conhecimento sem atrapalhar o andamento/a rotina da escola” (A13A).

“Seria se o professor supervisor fizesse mais intervenções dentro da escola, mostrando o certo e o errado, e o que acontece é que são muitas horas, e o professor vai apenas uma vez na escola, ou muitas vezes acaba não indo” (A6A).

“Não. Para se aprender mesmo como é a vida profissional de um professor, deveria-se ter uma carga horária maior, pois em uma semana não tem como adquirir conhecimento ou uma vivência do que é ser professor de escola” (A10B).

“Não. Pois vivenciamos pouco conteúdos, quando há conteúdos” (A11B).

“Não, pois a carga horária oferecida não nos permite desenvolver tudo o que a graduação nos proporciona (A9B).

E) O material utilizado para elaboração do relatório final da disciplina de Estágio Supervisionado como fichas, planos de aulas, documentos, entre outros são coerentes com a realidade da escola?

“Não, pois a realidade, ou pelo menos pelas instituições em que realizei o estágio, planos de aulas não são feitos, muito menos outros documentos. Alguns nem planejamentos possuem” (A7A).

“Não. Acredito que muitas vezes o que é aplicado na escola não condiz com o plano de aula, pois muitas vezes é necessário adaptar o que foi planejado” (A21A).

“Nem sempre quando elaborado e utilizado pelo docente o planejamento condiz com a realidade da escola, porém, poucos utilizam” (A9B).

“Não. Sem um determinado objetivo” (A3B).

“Não. Muita burocracia, sem objetivo” (A2B).

Diante dos relatos dos acadêmicos das duas Instituições sobre as fragilidades apresentadas na metodologia utilizada para trabalhar a disciplina de Estágio Supervisionado no ambiente universitário, houve a necessidade de que os acadêmicos apontassem sugestões e estratégias para que a disciplina com possibilidade de uma maior aproximação como o contexto da intervenção pedagógica.

Assim, as sugestões foram reunidas e agrupadas com temas de acordo com o grau de aproximação das respostas. Dos quarenta e nove (49) questionários devolvidos, treze (13) não deram sugestões; dezoito (18) foram agrupados na temática acompanhamento do professor da universidade nas regências dos acadêmicos; três (03) respostas envolveram a temática em relação a consciência do acadêmico sobre a importância da disciplina de Estágio

Supervisionado; três (3) acadêmicos relataram a importância de um maior aprofundamento por meio de debates e reflexões em sala de aula; dois (2) acadêmicos acreditam na importância do aperfeiçoamento e formação continuada do professor que atua com a disciplina de estágio supervisionado na universidade e dez (10) acadêmicos relataram sobre a ineficiência da parte burocrática da disciplinas (ficha, planos de aulas, planejamentos e relatório final).

Diante do aparecimento dessas temáticas foram condensadas algumas falas de cada agrupamento como forma de evidenciar as sugestões oferecidas pelos acadêmicos das duas Instituições como possibilidade de maior aproximação da disciplina de Estágio Supervisionado com o ambiente escolar:

“O professor supervisor acompanhar o acadêmico, pois no decorrer da formação não teve acompanhamento (visitas) nas aulas ministradas. Talvez um estagiário para ajudar nas visitas, para que todos recebam a visita do professor” (A12A).

“Acredito que a única coisa para o estágio funcionar, os acadêmicos deveriam entender a verdadeira importância do estágio e realizar ele na íntegra para ter mais vivência.” (A8B).

“Fazer mais aulas em sala, mais discussões dos planos de aulas, correções desses planos, antes dos acadêmicos irem atuar na escola.” (A24A).

“Ser feito em duas etapas, com a intervenção do professor supervisor para propor reflexões e mostrar caminhos, para que não fique algo perdido e sendo feito apenas para cumprir uma obrigação.” (A3A).

“O professor da disciplina deveria ter mais intimidade com a matéria e deve ter experiência prática na área.”(A8A).

“Se atualizar na teoria que é muito fictícia e fantasiosa e sem significado, buscando resolver problemas atuais e não criar e comentar algo longe e inexistente da realidade atual”. (A4A).

“Diminuir, cortar pela metade as observações e participações. Maior número de aulas aplicadas a regência. Diminuir aqueles formulários, burocracia, elaborar no máximo documentos como planejamento, objetivo e plano de aula, pois perde-se mais tempo preenchendo a pasta do que planejando aulas.” (A6B).

“Reformulação da pasta de estágio, deixando somente o que é necessário, proveitoso; Maior acompanhamento do professor da disciplina, tanto nas práticas, quanto na elaboração da pasta de estágio, conforme suas etapas [...]” (A11B).

Percebe-se nas sugestões que tanto os acadêmicos da Instituição A quanto da B, se sentem fragilizados sem a presença do professor da disciplina, chamado de professor supervisor. A maioria das respostas evidenciou a ausência do professor na escola, principalmente durante a fase das regências das aulas. Como forma de amenizar essa situação sugere-se até a contratação de um estagiário para atuar juntamente com o professor no acompanhamento das aulas.

A diferença entre as Instituições A e B, foi em relação a temática reflexão em sala de aula, em que foi citada pelos acadêmicos da Instituição A como fator causador da superficialidade da disciplina de Estágio Supervisionado e na Instituição B apareceu como preocupação maior a falta de objetivos das questões burocráticas relacionados as fichas, organização da pasta e elaboração do relatório final. Essa documentação no entender dos acadêmicos estão sobrepondo situações que contribuam com o planejamento das aulas.

Na Instituição A, houve uma preocupação em relação a formação do professor que atua com a disciplina de Estágio Supervisionado, pois a não identificação do professor com a área escolar pode dificultar a aproximação da disciplina com o cotidiano da escola. Outra situação diferenciada elencada por acadêmicos da Instituição B, foi quanto a consciência do acadêmico sobre a importância da disciplina de Estágio Supervisionado, pois sabe-se que muitos não realizam a carga horária estabelecida, já que o professor supervisor não consegue fazer o acompanhamento.

#### 4.3.2 Categoria 2: Prática Pedagógica: Vivências da Disciplina de Estágio Supervisionado no Ambiente Escolar.

Esta categoria foi elaborada em relação as vivências feitas pelos acadêmicos por meio da disciplina de Estágio Supervisionado no ambiente específico da intervenção pedagógica, ou seja na escola. A tematização das questão constou de dois momentos distintos, em que o primeiro questiona-se sobre o referencial teórico utilizado para a elaboração dos planos de aulas bem como os conteúdos ministrados nessas aulas. E o segundo sobre o posicionamento dos acadêmicos diante de situações problemas possíveis de serem vivenciadas no cotidiano da escola.

A primeira questão da segunda parte do questionário, foi retirada da tematização por se tratar do acompanhamento feito pelo professor supervisor nas aulas ministradas e que ficou amplamente evidenciado na categoria 1 durante as sugestões dos acadêmicos, como sendo

uma das situações mais fragilizada dessa disciplina na formação profissional. Vale ressaltar que a primeira questão da segunda parte do questionário teve como intuito saber de que forma o professor supervisor acompanhava os acadêmicos na escola. Das quarenta e nove (49) respostas obtidas pelas duas Instituições, dezenove (19) responderam que tiveram somente uma visita do professor supervisor e que isso dificulta o processo, uma vez o professor supervisor faz essa visita para avaliar o acadêmico. A preocupação em relação a essa questão se dá pelo fato dos acadêmicos acreditarem ser impossível avaliar somente em uma aula, em virtude das variadas situações apresentadas no cotidiano da escola e do perfil da turma em que estão atuando.

“É feito apenas em uma aula, de maneira a observar aquela aula em que o acadêmico está ministrando. Dessa forma, o aluno pode ser prejudicado, pois das inúmeras regências que o acadêmico faz, o professor pode ir avaliá-lo em sua pior regência, por isso esse acompanhamento deveria ser mais frequente [...]” (A10B).

“Uma visita em uma aula de direção/atuação. Ele observa e vai embora. Lógico que ele dá um feedback antes de ir”. (A1A).

Treze (13) respostas esclareceram que não foram supervisionados e demonstraram descontentamento por essa situação, evidenciando que alguns acadêmicos não cumpriram a carga horária estabelecida, por saber que não seriam supervisionados. Diante desta situação, alguns acreditam que a disciplina fica banalizada e outros se sentiram injustiçados por esses acadêmicos não terem sofrido punições:

“Alguns acadêmicos irresponsáveis não foram punidos (avaliados) pelos seus erros”. (A2B).

“O professor de campo atua e ajuda mais que o professor da disciplina que não traz muito significado, apenas se preocupa em entregar os modelos de planos, documentos para constar no trabalho final” (A4A).

“Tive que correr atrás do professor ir ver o meu estágio. Não acompanha os estagiários e muitos não fizeram e nem levaram a sério e o professor não puniu” (A1B).

“[...] nunca fui acompanhado”. (A7B).

“Tivemos dificuldades em termos de avaliação, onde nem todos os acadêmicos tiveram a visita do professor”. (A3B).

Dezesseis (16) acadêmicos responderam de forma generalizada, porém evidenciando a escassez das visitas e em algumas respostas esclarecendo realmente o que a pergunta sugeria, como é feito esse acompanhamento do professor supervisor:

“São poucos os docentes que acompanham realmente os estagiários” (A8B).

“Comparece em algumas aulas de nossa direção para observar e conversar com o professor orientador de campo.” (A11A).

“Diria que quase não acontece, mesmo sendo de suma importância, porque se o estagiário tem a sorte de estagiar com um bom professor, aprende muita coisa. Do contrário, aprende o que o professor faz, ou seja, nada. Com visitas mais frequentes do supervisor, a última opção diminuiria”. (A11B).

Em relação ao primeiro momento tematizado em que o questionamento foi pautado sobre a fundamentação teórica utilizada no planejamento das aulas e nos conteúdos ministrados, houve diferenças entre as duas Instituições. Na Instituição A ficou evidenciado que o referencial teórico utilizado foram conteúdos ministrados pelas disciplinas na Universidade, ou seja, as atividades vivenciadas foram transferidas para as aulas de Estágio na escola. Mesmo quando citaram algum referencial teórico, este se pautavam em manuais e livros técnicos, somente dois acadêmicos dos vinte e cinco (25) participantes da Instituição A elencaram bibliografias que os auxiliaram:

“Relacionados aos conteúdos vistos durante a graduação, pois foi com eles que serei formado para ministrar as aulas” (A1A).

“Acredito que mais nas experiências vivenciadas do que material teórico” (A3A).

“Das experiências adquiridas durante o curso” (A6A).

“Livros de recreação, e manuais elaborados em disciplinas anteriores” (A25A).

“Livros de recreação e outros materiais” (A19A).

“Internet, livros” (A8A).

“Em livros de recreação, internet e outros conhecimentos adquiridos no decorrer da graduação” (A21A).

“Medina (1994); Tolkmitti (1993); Castro (2005); Barreto (1991); Falkenbach (2002)” (A13A).

Já os acadêmicos da Instituição B citaram que o referencial teórico utilizado são pautados nos planejamentos dos professores e também pela política educacional do governo do Estado do Paraná, constantes de diretrizes, livro didático público e site educativo:

“Foi visto qual seria o planejamento do professor naquele período, e a partir dali foi feito os planos de aulas”. (A5B).

“Ministrei minhas aulas com base no planejamento do professor da escola” (A9B).

“O foco principal na montagem das aulas são conteúdos que condizem com as diretrizes curriculares do estado do Paraná, este proposto pela Secretaria de Educação.” (A20B).

“As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCES) e a Crítico-Superadora que é a base para as (DCES)” (A22B).

“É baseado no planejamento do professor da turma, no qual o mesmo utiliza os autores como as diretrizes curriculares, o livro didático público, além de autores específicos de algumas áreas”. (A10B).

Vale ressaltar que um aluno da Instituição A, também citou o referencial teórico estabelecido como política educacional do Estado:

“Livros específicos utilizados pelo governo; livros da área escolar, sites como o dia a dia educação [...]” (A5A).

Em relação aos conteúdos ministrados durante as aulas de regências no Estágio, tanto as respostas da Instituição A quanto da B, evidenciaram o seguimento do planejamento do professor, ou trabalharam com conteúdos escolhidos aleatoriamente ou classificados como de fácil aplicação, uma vez que a grande maioria das escolas onde os Estágios foram realizados os professores não seguiam ou não tinham planejamento:

“Os conteúdos são elaborados de acordo com o planejamento do professor da escola, sendo possível a indicação de conteúdos que os acadêmicos consideram necessários a ser trabalhados, levando em consideração as diferenças entre as séries e sala” (A5A).

“Foi estabelecido pelo professor da turma, no qual o mesmo ressaltou que deveria se planejar as aulas com aquele conteúdo que está no planejamento dele, então o conteúdo o professor estabelecia, mas quem planeja a aula a ser realizada é o estagiário” (A10B).

“De acordo com o perfil do aluno, faixa etária e local” (A16A).

“Aleatoriamente, envolvendo valências e pré-desportivo” (A22A).

“[...] no ensino fundamental, elaborei atividades vivenciadas nas aulas práticas do curso, por exemplo, jogos e brincadeiras, pois a professora de campo só dava ‘aula livre’ [...]” (A11B).

“Cada estagiário escolhia os conteúdos a serem trabalhados” (A18A).

“[...] foi de forma aleatória, ou seja, de acordo com a turma, pois o professor não seguia planejamento.” (A12B).

No segundo momento tematizado, foram evidenciadas duas situações problemas em que o acadêmico teria que se posicionar para que fosse tomada uma decisão. Esse momento foi instrumentalizado no questionário com o objetivo de desvelar se a disciplina de Estágio Supervisionado tem a possibilidade de proporcionar uma aproximação entre os saberes desenvolvidos na Universidades com as problemáticas encontradas no cotidiano da realidade escolar.

Apesar da situação problema envolver questões de ordem estrutural, como material e espaço físico, o intuito do questionamento foi no sentido de analisar se diante de tal situação, o conhecimento (conteúdo) é relegado a uma segundo plano, ou se a opção é por preservar a aula planejada, ou ainda se há possibilidade de reestruturar essa aula sem perder de vista as questões pedagógicas do conhecimento. Diante da situação explanada, houve a necessidade de retomar o texto da situação problema elaborada para os acadêmicos envolvidos na pesquisa.

#### 4.3.2.1 Situação problema 1

Você foi ministrar sua aula (regência), seu plano de aula foi desenvolvido para ser executado na quadra ou ginásio de esporte com o conteúdo específico de basquetebol. No entanto, ao chegar à escola você constatou que em virtude de um contratempo o local não está disponibilizado. Como você trabalharia com a sua turma diante dessa situação?

Primeiramente as respostas foram tematizadas e agrupadas de acordo com sua aproximação e condensadas para análises e reflexões. As temáticas que mais apareceram foram: A) a preservação do plano de aula, ou do conteúdo, alterando somente o local ou a metodologia de trabalho; B) mudança no plano de aula e conseqüentemente o conteúdo a ser trabalhado.

De quarenta e nove questionários, três (03) não responderam, vinte cinco (25) respostas foram agrupadas na temática A e vinte e uma (21) respostas foram agrupadas na

temática B. Foram condensadas as seguintes repostas dos acadêmicos no intuito de comprovar seus posicionamentos diante das temáticas elaboradas:

#### Temática A:

“Ao invés da quadra, adaptaria algumas técnicas, táticas no pátio da escola. Poderia trabalhar bem abaixo do que havia proposto, mas não deixaria de aplicar a aula” (A6B).

“Simples, todo e qualquer professor deve estar preparado para esse tipo de contratempo. Poderia conversar com os alunos e realizar a aula na sala e explicar a teoria do basquetebol e um outro dia aplicar a prática. Poderia passar vídeos e tornar a aula mais interessante, ou então, utilizar outro espaço na escola adaptando a atividade” (A13A).

“Adaptaria para uma discussão teórica com os próprios alunos” (A3A).

“Procuraria um local diferenciado, mas com um espaço suficiente para a execução da aula” (A25A).

“Teoricamente, uma roda de discussões, sobre regras, posicionamento, quem sabe até fazer com que eles comente o que sabem sobre o esporte” (A9A).

“Com conteúdos teóricos, não havendo outro espaço, a não ser a sala de aula. Adiantaria o conteúdo teórico até haver disponibilidade de espaço. Porém, confesso que se esta situação tivesse ocorrido durante os meus estágios, eu estaria em apuros, pois não havia planejado aulas teóricas” (A11B).

“Verificaria se há disponibilidade de um pátio e realizaria a aula ali mesmo, com improvisos e adaptações. Ou ainda iria para a sala de aula desenvolver o conteúdo de basquetebol teoricamente e através de atividades lúdicas” (A4B).

#### Temática B:

“Diante da situação caberia ao aluno ter um plano de aula extra, que seria realizado na sala de aula, com o mesmo conteúdo ou um outro conteúdo qualquer” (A6A).

“Todos os dias eu levei um plano e aula reserva, se acaso houvesse outro contratempo” (A16A).

“Trabalharia outra atividade e refaria o meu plano conforme a aula ministrada” (A10A).

“Sempre tem que ter um plano de aula extra para dias como esse” (A8B).

“Aprendemos nas aulas de estágio que devemos ter sempre uma ‘carta na manga’, um plano reserva e em todos os estágios tínhamos um plano, então usaria esse que geralmente está baseado em atividades recreativas e dinâmicas de grupo [...]” (A12A).

#### 4.3.2.2 Situação Problema 2

Ao chegar à escola, você é avisado que em virtude da falta de um professor, você irá trabalhar com duas turmas ao mesmo tempo, portanto ao invés de trinta e cinco (35) alunos serão aproximadamente setenta (70). Como você configuraria sua aula (material, espaço, atividades, conteúdo a ser ministrado, objetivos a serem atingidos), uma vez que o plano estabelecido por você abarcaria somente os trinta e cinco (35) alunos iniciais?

Nesta situação problema, foi estabelecido um agrupamento de três temáticas evidenciado pelas respostas dos acadêmicos: A) um grupo de acadêmicos preservaria o conteúdo e mudaria a metodologia de ensino, com trabalhos e atividades em grupos ou ainda separaria a turma em espaços diferentes trabalhando o mesmo conteúdo, porém com atividades diferenciadas. Esse grupo constou de dezoito (18) respostas; B) mudaria completamente as atividades sem seguir o conteúdo estabelecido pelo plano de aula, com dezesseis (16) respostas; C) o terceiro grupo com cinco (5) respostas, aparece na temática “C” por terem tido estratégias diferenciadas ou reflexões referente a situação problema. Nesta situação problema quatro (4) acadêmicos não responderam. As seguintes condensações confirmam as temáticas elaboradas:

##### Temática A:

“Minha aula ocorreria normalmente, visando a necessidade de mais materiais, mas deixando claro para os alunos essa fragilidade da aula e do conteúdo a ser passado.” (A2A).

“Devemos sempre estar preparados para lidar com situações de improviso. Sabendo que nem sempre haverá um número exato de alunos, assim como pode ter mais, pode ter um número reduzido também de alunos. Deve ser seguido o propósito do plano, procurando sempre manter a ordem e impondo respeito aos alunos”. (A7A).

[...] primeiramente eu poderia repassar para que uma turma fosse fazer pesquisa na sala de informática, caso isso não seja possível, eu dividiria a quadra e trabalharia com as duas turmas [...] Caso a atividade planejada tenha que usar a quadra inteira, então eu uniria as duas turmas [...]. Quanto a pesquisa na sala de informática, eu poderia aplicar uma pesquisa a respeito do conteúdo a ser trabalhado [...] Quanto trabalhar com as duas turmas juntas, eu trabalharia com as duas turmas o conteúdo que está planejado para a turma que está no horário certo. Dessa forma, a turma que estava sem professor trabalharia o mesmo conteúdo que a outra” (A10B).

##### Temática B:

“Realmente é uma situação que um dia o professor irá se deparar com ela. Há várias formas de solucionar essa questão: - poderia juntar as turmas e aplicar uma atividade na qual todos participem no sentido recreativo; - poderia dar uma aula de ginástica laboral; - poderia fazer vários times e realizar uma competição esportiva” (A13A).

“Faria uma mini-campeonato entre as turmas [...]” (A24A).

“Eu faria uma outra atividade que atingirá a todos os alunos (todos os 70), por exemplo uma mini gincana, com atividades lúdicas, assim atingindo a todos” (A4B).

“Uma aula assim foge totalmente do planejamento feito, portanto, o professor deve improvisar, soltar a bola seria a melhor opção” (A9B).

### Temática C:

“Eu não daria aula para duas classes, tendo a experiência que com uma classe de 35 alunos, por mais que tenha um bom plano, o conteúdo não será bem absorvido por todos, em comparação a um grupo pequeno.” (A4A).

“Somente vivenciando a situação” (A23A).

“Versatilidade é o segredo quando se está exposto, há algo que não se controla, isso também ocorre com bastante frequência, por isso já nos preparamos. Outro fator, é que o estágio é feito em duplas, basta cada um da dupla ficar com uma turma, as alterações de espaço e material são fáceis de resolver” (A14A).

“[...] Acredito que na atualidade (realidade) pode-se até aplicar aula, adaptar, porém não surgirá nenhum ganho, conhecimento por parte dos alunos, pois é quase impossível aplicar aulas para 70 alunos”. (A6B).

Percebe-se, diante das respostas em relação as temáticas o posicionamento dos acadêmicos frente as situações problemas, seus posicionamentos são estruturados partindo do pressuposto que o mais importante é que a aula aconteça, independente do conteúdo ou da metodologia utilizada. Os que preservam o conteúdo, o fazem mesmo sabendo que o nível de qualidade da aula pode ser alterado, porém o importante que o aluno não deixem de ter aquele conhecimento que foi planejado.

Outra situação desvelada, está em torno das atividades preparadas como segunda opção, esse segundo plano de aula, normalmente são atividades que estão descontextualizadas do conteúdo planejado, com atividades e brincadeiras recreativas, porém sem o enfoque do conteúdo programado. Também ficou evidenciado que algumas situações merecem mais

ponderações e reflexões do que simplesmente aceitar que a disciplina de Educação Física seja um espaço na escola em que se permita situações de improvisos.

#### 4.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A partir do desvelamento da análise documental dos PPCs, entrevistas com os professores e questionários com os acadêmicos nas duas Instituições, recorreu-se a triangulação dos dados, com o objetivo de responder a problemática suscitada nesta pesquisa: Como se dá a articulação entre formação teórica acadêmica e a prática pedagógica junto as vivências da disciplina de Estágio Supervisionado na escola?

A triangulação dos dados foi estruturada mediante apontamentos desvelados por meio dos diferentes instrumentos de como ocorre a articulação dos saberes acadêmicos com a prática pedagógica no universo das duas Instituições estudadas; sob à luz do conceito das teorias críticas do currículo (MOREIRA e SILVA, 2005; SACRISTÁN, 2000; APLLE, 2002; 2005; GIROUX e MACLAREN, 2005) e referenciais teóricos utilizados no decorrer do estudo.

Constatou-se diante do desvelamento dos dados que todos os apontamentos estão atrelados a concepção do currículo formador do professor, a partir dessa constatação surgiram conceitos que estão imbricados a esse currículo formador, como: identidade docente, tanto do professor da universidade quanto do professor formado por esse currículo; o aprofundamento do corpo docente nas questões teóricas da educação e especificamente da área de educação física; metodologia de ensino utilizada pelo professor na Instituição formadora.

Em se tratando da Disciplina de Estágio Supervisionado, a articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica perpassou pelo conceito de Estágio; sua importância enquanto interlocutor da Universidade com a escola; sua estruturação enquanto saberes acadêmicos e prática pedagógica. Vale ressaltar que esses apontamentos em relação à disciplina de Estágio Supervisionado estão profundamente articulados com a concepção e a compreensão que se tem de currículo por parte dos sujeitos da pesquisa.

Ao analisar o currículo pertencente as duas Instituições, constatou-se que a Instituição A tem sua proposta teórica de currículo pautado nos ordenamentos legais estabelecidos por diretrizes e resoluções e a Instituição B tem sua proposta nos estudos produzidos por Sergio (1989; 1994; 2005) com base em uma proposta científica para a

Educação Física, denominada de Motricidade Humana. Apesar das propostas curriculares apresentarem teorias diferenciadas, os conflitos concernentes a formação do professor são muito próximas, como exemplo, a articulação entre as disciplinas que compõem o currículo com a realidade da escola:

“[...] os professores propõe algo que não condiz com a realidade escolar. Percebi durante esses anos que os professores não tem noção da realidade escolar, com isso propõe coisas que não convem com aquela realidade [...]” (A12A).

“A maior parte do conteúdo não tem relações com a realidade das escolas. A teoria apresenta uma forma superficial, como se fosse tudo perfeito e fácil, esquecendo que na prática há uma relação com pessoas de diferentes personalidades” (A2B).

“A questão da estrutura, isso dificulta um pouquinho porque, quando ele chega na prática ele se depara com as dificuldades que não é tão fácil quanto parecia, pegar teu exercício, pegar tua atividade, chegar na sala de aula e de repente não conseguir aplicar dentro daquela realidade naquele momento [...]” (P1B).

“[...] devido as fragilidades, a falta de interesse, a nossa própria articulação teoria/prática dentro do estágio. Porque nós mesmos ainda não sabemos o que a gente quer do estágio, a nossa própria organização, a gente não sabe” (P1A).

Os professores ao fazerem referências a formação profissional centram suas preocupações em questões diferenciadas em relação ao currículo, enquanto o P2A acredita que o problema está no ensino cada vez mais técnico e especializado, o P2B acredita ser o inverso, a formação está muito generalista, não oportunizando a especialização na formação inicial:

“Hoje virou uma esteira mais pragmatista, as coisas vão acontecendo a partir das demandas que vão surgindo, resolver os problemas que surgem sem perguntar muito, essas são características da universidade” (P2A).

“Eu tenho essa concepção desde que eu fiz a faculdade, na minha opinião a faculdade te ensina principalmente a estudar, te ensina você ter orientação, te ensina traçar o seu caminho na sua profissão, ali você é generalista aprende um pouco de tudo, mas, depois que você termina, você vê mais ou menos o que você quer fazer e especializa na área que você tem interesse, então ela te orienta no geral” (P2B).

O currículo que subsidia a formação da Instituição A, está centrado em uma formação mais técnica, inclusive com disciplinas voltadas mais para a formação do bacharel. Essa situação fica evidenciada pelas respostas dos acadêmicos quando relatam que a grade em que estrutura o currículo da Instituição A está “mais voltada” para o bacharelado:

“Apesar da nossa grade ser mais para bacharel, vamos nos formar em licenciatura” (A9A).

“Apesar da nossa grade conter várias matérias de bacharelado, temos uma formação em licenciatura” (A10A).

Já na Instituição B, constata-se que a concepção de currículo que irá formar o professor se articula com questões sobre a qualidade de ensino e professor reflexivo, preparado para enfrentar as problemáticas encontradas no cotidiano pedagógico, no entanto sem mencionar como se dá essa efetivação no cotidiano da formação profissional na Instituição. Outra situação perceptível no currículo da Instituição B, refere-se ao viés teórico em que está subsidiado. Em nenhum momento tanto os professores quanto os acadêmicos mostraram ter conhecimento sobre a matriz científica em que o projeto está estruturado, porém independente desse conhecimento ou não, os sujeitos da pesquisa conseguem compreender a grade curricular na qual sua formação profissional está solidificada, bem como as fragilidades pertencentes a ela:

“Formar profissionais capacitados, responsáveis, garantindo assim uma melhor qualidade de ensino” (A24B).

“Existem algumas situações no cotidiano de uma escola, que não são vivenciados pelo aluno estagiário. Hora atividade é um exemplo de momento que não é vivenciado nos estágios, bem como a utilização dos computadores da escola para confecção de provas (laboratório de informática), os quais geralmente possuem sistema operacional Linux e ainda eventos da escola como projetos educativos, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, escolhas de livros, semana pedagógica, etc.” (A22B).

Tanto na Instituição A quanto na B, os sujeitos da pesquisa compreendem as aproximações e distanciamentos concernentes ao currículo, mesmo sem o entendimento de questões que estão intimamente imbricadas em sua concepção, sejam elas culturais, sociais ou mercadológicas. Essas questões foram mencionadas por um único sujeito da pesquisa (P2A) ao retratar a Universidade como um lugar com objetivo única e exclusivamente mercadológico, definindo portanto, uma formação aligeirada e pragmática que venha responder os ditames sociais atuais:

“Uma leitura que me dá uma solução rápida para um problema imediato se torna mais interessante muitas vezes que uma leitura que vai ser importante para uma reflexão à longo prazo. Que vai incorporar para minha própria visão de sociedade, de educação, de mundo, de trabalho. Essas questões são mais peculiares da universidade” (P2A).

Outra situação refere-se a compreensão dos professores sobre a concepção de currículo e as principais teorias que as fundamentam. Pensa-se ser essa compreensão imprescindível no processo da formação do futuro professor. Os momentos concernentes para essas reflexões são oportunizados durante as aulas na universidade, porém se faz mister que o professor tenha esse aprofundamento para que esta articulação seja feita. Esse aprofundamento pode possibilitar:

a nós professores um novo entendimento sobre o papel no contexto educacional, de que trabalhar com determinado curso superior, ou área do saber, não é apenas trabalhar de forma neutra e destituída de fundamentação teórica, ideológica e política, é antes de tudo, compreender que o conjunto de relações e representações econômicas, culturais, políticas e sociais englobam o desenvolvimento de determinados saberes e poderes de uma determinada área de atuação, formam o currículo e a estrutura teórica com a qual iremos trabalhar o conhecimento e a formação de novos professores (CARVALHO, 2005, p. 06).

Porém, no universo estudado:

“Uma área que possui uma certa tradição, pautada em atividades práticas, onde todo mundo joga boa parte da aula, onde o aluno sente prazer. E fala: ‘Oh! Professor hoje a gente vai jogar futebol!’ Será que em outra disciplina é tão comum o aluno chegar: ‘Oh! Professor, vamos trabalhar química orgânica hoje?’ (P2A).

No entanto:

“O professor tem 36 aulas, 36 boas aulas e sobre humano, então é interessante fazer um caminho de ida e volta, porque também não dá pra ter uma política de culpabilização do professor simplesmente, não pode culpabilizá-lo em excesso, mas também não vitimá-lo. É uma vítima do sistema? ninguém é vítima do sistema, mas ninguém é tão culpado por tudo, então onde que tá o meio termo nessa complexidade de coisas que estão aí?” (P2A).

“A gente faz uma leitura da eficiência daquilo que o aluno aprendeu, e tece certas críticas, o aluno chega a uma certa idade escolar sem aprender aquilo que estava no planejamento, em termos de eficiência ela acaba perdendo. A despeito disso a educação física sobrevive” (P2A).

Outro fator evidenciado em relação ao currículo foi como se deu sua (re) formulação nas duas Instituições. Acredita-se que ao estabelecer um currículo de formação do professor, necessita que as perspectivas contempladas no eixo curricular dos PPCs sejam (re) formuladas coletivamente pelos professores pertencentes ao Colegiado do Curso, debatidas e refletidas durante a formação profissional com os acadêmicos.

A inexistência desse trabalho coletivo foi constatado nas duas Instituições e evidenciada a dificuldade em se trabalhar coletivamente, principalmente quando se trata da

complexidade em que se está inserida a concepção de currículo. Nesse sentido, a formação profissional necessita de uma constante reflexão em relação aos diferenciados momentos em que se atrela essa formação, que no entender de Veiga (2010, p. 20) “é um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim”. Portanto, o espaço de formação do professor deve ser fortalecido pela socialização, considerando o trabalho coletivo constitutivo dessa formação, bem como, o outro, parte integrante desse processo.

Porém, na Instituição A tomou-se a decisão da reformulação dos Cursos de Licenciatura, independente das especificidade de cada um. A Educação Física à época vivenciava um processo de debate/embate em relação ao Parecer CNE/CES 0138/02, que não possuía Resolução que ainda o regulamentasse, mas isso foi desconsiderado tanto pela diretoria da Instituição quanto pelo Colegiado do Curso de Educação Física. A Instituição B, teve seu processo coletivo representado por um único professor, apesar do escopo teórico do seu projeto conceituar o trabalho coletivo como uma oportunidade de efetivar e transformar a concepção dos professores sobre currículo.

“A universidade tomou a decisão que os cursos de licenciatura seriam reformulados, visto que a Diretrizes de 2002 propunham isso de uma forma geral” (P2A).

O Projeto Político Pedagógico aqui proposto para o Curso de Licenciatura em Educação Física da [...] é síntese de uma construção coletiva e participativa. Em função da centralidade estabelecida para a proposta é fundamental que se explicita que o sucesso de uma instituição educacional formadora de profissionais da Educação será garantido caso aconteça uma efetiva transformação nos princípios político-teóricos que norteiam e sustentam as concepções que os professores do Curso possuem sobre currículo e prática pedagógica (INSTITUIÇÃO B, 2004, p. 5).

Diante das escolhas estabelecidas pelas duas Instituições referentes ao currículo, alguns apontamentos analisados possibilitaram verificar os conflitos em se articular os saberes acadêmicos da prática pedagógica.

“Embora a Instituição forneça conhecimentos e recursos, acredito que não seja suficiente para formar um profissional perfeitamente capacitado para atuação dentro das escolas, pois quando nós inserimos nesse meio descobrimos que todo conhecimento adquirido na universidade pouco ajuda” (A11A).

“Quanto a organização de conteúdos relacionados a teoria, quanto as propostas a partir das diretrizes, ele vai ter que rever tudo isso novamente, eles não saem com esse tipo de formação, ou não é pertinente para ele no momento do estágio isso. A parte organizacional e estrutural é de muito valia para ele saber onde tá botando o pé, de que forma ele vai ter que caminhar, mas é lá dentro que ele vai resolver seus problemas, até devido o que ele vai encontrar, o perfil do aluno, o perfil da turma, mas essa relação que ele poderia tá levando para lá como profissional que vê na teoria aqui, ele não tá levando” (P1A).

“O graduado de educação física, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético deverá ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da atividade física/movimento humano”. (INSTITUIÇÃO A, 2003, FOLHA DE DESPACHO Nº 4).

“A uma distância grande com o que a gente passa aqui na faculdade com os colégios estaduais. Um aluno falou: - ‘Aqui você pede o material o menininho vem aqui pega o material para você, arruma a quadra, recolhe tudo.’” (P2B).

“[...] alguns professores nos mostram a realidade que iremos encontrar, outros não, algumas coisas são trabalhadas na faculdade que poderia ser transmitidas somente em escolas particulares”. (A8B).

“Nesta perspectiva, a proposta é síntese de um processo que se desenvolveu tendo as múltiplas determinações, objetivas e subjetivas dadas da realidade como pano de fundo, o que fez com que não se possa acusá-la de ter sido pensada e elaborada como distante da realidade. Ela é síntese porque foi historicamente produzida. É uma proposta que não deve ser vista como um conjunto de princípios e idéias que não passam de representações intelectuais de um grupo de atores sociais que não possui legitimidade ou mesmo nenhuma relação com a realidade histórica do Curso de Licenciatura em Educação Física com a história da Educação Física da região e do país”. (INSTITUIÇÃO B, 2005, p. 5).

A Instituição B ao estabelecer um único referencial teórico para o currículo, deixou de atentar para o fato dessa opção conduzir em algumas possíveis contradições como: um único referencial teórico tanto pode enriquecer como também singularizar a formação; torna-se suscetível o conflito entre esse referencial teórico e as disciplinas estabelecidas para a grade curricular; possibilidade do desconhecimento ou pouco aprofundamento da teoria por parte do corpo docente responsável pela implementação do Curso; possibilidade dessa teoria ficar consubstanciada somente no papel, sem sua concreta efetivação durante a formação.

A Instituição A ao propor o currículo somente com que estabeleceu os ordenamentos legais, cumpriu somente o que as leis estabeleciam, com cumprimento de carga horária, inserção de nomenclatura nas ementas e novas denominações para as disciplinas. Ao se propor um currículo acredita-se em uma maior profundidade e isso segundo Cunha (2003) citado por Moreira (2005, p. 01) não é possível: “[...] apenas retirando, diminuindo ou aumentando cargas horárias de disciplinas”. No entanto, sabe-se que a reformulação de um currículo concentra em seu bojo situações voltadas muitas vezes a atender interesses de mercado do que o interesse do real atendimento dos estudantes (MOREIRA, 2005).

Nesse sentido, acredita-se, que um currículo deve ser concebido coletivamente e ser um documento que esteja em constante debate, reflexões e reformulações tanto dos

professores que atuam na formação profissional quanto dos futuros profissionais inseridos neste currículo.

Outra situação evidenciada em relação ao currículo nas duas Instituições, foi a ênfase dada pelos acadêmicos por disciplinas que priorizam a técnica em detrimento ao processo de debates e reflexões. Essas disciplinas destacam-se, uma vez que são utilitárias no planejamento das aulas para a execução das regências nos estágios. Assim, se as disciplinas que compõem o currículo tem seu viés voltado para a formação técnica, conseqüentemente terá um reflexo na intervenção das práticas pedagógicas.

“[...] eles não tem essa visão de trabalhar na escola, eles caem na escola, eu vejo mais pela falta de opção do que propriamente ter se preparado para aquilo”. (P1A).

O P1A, ao retratar a dificuldade que os acadêmicos tem em se inserir na escola, mostrando que preferem disciplinas que estão mais fortemente atreladas ao currículo do bacharel, deflagra uma situação resultante não somente da ênfase dada para o currículo dessa Instituição, mas também pelo atual contexto que advogam uma maior valorização aos Cursos de Bacharelado.

Portanto, um currículo que contempla a Licenciatura como apêndice de um currículo do Bacharelado, não está contextualizado somente no universo desta pesquisa e sim no cenário atual da formação de professores, mesmo que as normativas por meio da Diretrizes nº 01/02 contemple a separação da Licenciatura e do Bacharelado. Neste contexto, adentrou no âmbito da formação profissional a ideia que o bacharel constitui-se de maior *status* na formação profissional, seja na atuação ou o campo da pesquisa. Por outro lado, a Licenciatura ficou atrelada a uma formação considerada mais fácil, tanto pelo seu aligeiramento quanto pelo seu caráter pragmático, constituídos dessa forma por saberes técnicos de fácil execução (SCHERER, 2008).

Esses saberes técnicos são constituídos por perspectivas existentes na formação do professor. Os estudos realizados por Gómez (2000) evidenciam quatro perspectivas que consubstanciam o currículo atualmente. Vale ressaltar que essas perspectivas tanto podem estar explícitas como implícitas na grade curricular. Seu desvelamento acontece muitas vezes durante as práticas pedagógicas dos acadêmicos por meio das disciplinas consideradas práticas na universidade e especificamente na disciplina de Estágio Supervisionado. As perspectivas que mais se apresentam durante a formação do professor são: perspectiva acadêmica; perspectiva técnica; perspectiva prática; perspectiva de reconstrução social.

A perspectiva acadêmica ressalta o fato que o ensino é um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição de cultura pública que a humanidade acumulou. O professor é entendido como um especialista que compõem as diferentes disciplinas e sua formação é estreitamente vinculada ao domínio de conteúdo dessas disciplinas.

No contexto da perspectiva acadêmica é possível evidenciar dois enfoques diferentes, denominados de enfoque enciclopédico e de enfoque compreensivo. O primeiro, propõe a formação do professor como um especialista que quanto mais acumula conhecimento em determinada disciplina, mais será capaz de transmitir conhecimento. E o segundo, parte do princípio que o conhecimento das disciplinas são objetivos principais na formação do professor. O professor é concebido como um intelectual que permite o aluno ter contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade.

A perspectiva técnica, parte da ideia de superar as fragilidades esboçadas na perspectiva tradicional, ou seja, permitir que a formação do professor por meio desta garanta *status* e rigorosidade, possibilitando para isso um ensino de qualidade intermediado pela eficácia e economia na sua realização. A formação do professor com base nesta perspectiva contempla uma subordinação do conhecimento científico em relação a racionalidade técnica.

A perspectiva técnica contempla dois modelos de formação do professor, que são: modelo de treinamento e modelo de tomada de decisões. O primeiro modelo se apresenta mais fechado dentro de parâmetros tecnológicos, apoiando-se na eficiência docente, em que a preparação deste é mediada pela técnica, procedimentos e habilidades, permitindo a aquisição de competências específicas suficientes para produzir na prática resultados eficazes. O segundo modelo sugere que a eficiência do professor não deve ser transferida mecanicamente em forma de habilidade, transforma-se em princípios e procedimentos que o professor utiliza ao tomar decisões e solucionar problemas no cotidiano de sua intervenção pedagógica.

A perspectiva prática tem como pressuposto básico o ensino como atividade complexa que são desenvolvidos em determinados ambientes com resultados imprevisíveis e conflituosos, submetendo dessa forma ações permeadas pela ética e política. Portanto, partindo desse contexto, a formação do professor se dará especificamente pelo cunho prático, uma vez que por meio da experiência o professor encontrará a forma eficaz de desenvolver suas ações pedagógicas.

Esta perspectiva sofreu evoluções no decorrer da história, desvinculando-se em duas correntes distintas chamadas de enfoque tradicional e prática reflexiva. No enfoque tradicional o ensino seria por meio do acúmulo do conhecimento adquirido ao longo do

tempo, tendo como processo a tentativa e o erro, permitindo que esse processo seja transmitido de geração a geração. Para Gómez (2000) esse conhecimento profissional acumulado por meio da troca com o professor experiente se torna:

Saturado de senso comum, destilado na prática, encontra-se inevitavelmente impregnado de vícios e obstáculos epistemológicos do saber de opinião, induzidos e formados pelas pressões explícitas ou tácitas da cultura e ideologia dominantes (GÓMEZ, 200, p. 364).

Portanto, esta ideia estaria vinculada a interesses econômicos e sociais impregnados de preconceitos, não permitindo dessa forma atitudes reflexivas em que seja possível reverter o quadro de uma formação docente reducionista e conservadora. Outra problemática do enfoque tradicional, diz respeito ao professor recém saído dos bancos universitários que ao adentrar no cotidiano escolar sob a influência do professor experiente tem seu pensamento modificado rapidamente diante das pressões que o contexto escolar impõe.

Diante da crítica apresentada ao enfoque tradicional, ganha força o enfoque com base na reflexão sobre a prática, em que se torne possível a superação da linearidade e mecanicismo existente entre a prática pedagógica e o conhecimento científico. A prática reflexiva parte do pressuposto da necessidade de analisar as problemáticas e conflitos encontrados pelo professor no cotidiano da escola, sua capacidade intelectual para o enfrentamento destas situações complexas, como transformar a rotina estabelecida nas ações pedagógicas bem como a forma de recriar estratégias que possibilitam modificar a estrutura existente no ambiente escolar.

A perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social concebe o ensino como uma atividade crítica, uma prática apoiada na ética que segundo Gómez (2000, p. 373) “[...] os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem”.

Neste contexto o professor é dotado de autonomia em que tem a possibilidade de refletir criticamente sobre sua prática pedagógica cotidiana tanto na ação quanto no trabalho emancipatório do aluno. Esta perspectiva estabelece dois enfoques de trabalho, um pautado na crítica e reconstrução social e ou outro com base na investigação e ação do professor bem como a compreensão de sua formação.

O enfoque que retrata a questão da crítica e reconstrução social tem como objetivo principal desenvolver a consciência do cidadão para construção de uma sociedade mais justa e

igualitária. Neste enfoque tanto a escola quanto o professor e aluno fazem parte de um único processo em que está implícita na ação pedagógica a reflexão sobre questões da ordem social vigente, cultivando um processo que possibilita o cultivo político, provocando a formação da consciência do aluno a respeito da comunidade em que está inserido.

O outro enfoque estabelecido na perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, denominado de investigação-ação e formação do professor, objetiva um modelo curricular que respeite a ética da atividade do ensino, assim uma vez que o professor propõe que na sua ação pedagógica o aluno desenvolverá noções de democracia, para que isso ocorra este deverá ensinar democraticamente. Neste enfoque o professor não poderá ser simplesmente um técnico que trabalha com estratégias desenvolvidas ao longo de sua formação acadêmica, porém deverá ser um investigador capaz de estabelecer estratégias coerentes com as problemáticas surgidas no contexto de sua ação pedagógica.

Nesse sentido, outras duas ideias fecundam o meio acadêmico na tentativa de melhorar a qualidade de ensino, essas ideias tem como premissa estratégias com base na investigação – ação e o currículo e seu desenvolvimento no meio escolar.

Ao concluir a análise sobre o estudo proposto por Gómez (2000) em relação as perspectivas que envolvem a formação do professor e sua prática, constata-se que o currículo deve ser concebido a partir de pressupostos que respondam academicamente os desafios atuais da sociedade. Para isso, o currículo deverá ser (re) construído de forma coletiva, apoiado concretamente em reflexões, debates, e no aprofundamento do trabalho intelectual da comunidade científica.

Em se tratando de aprofundamento intelectual atrela-se a ele a concepção de identidade docente, que nesta pesquisa ficou evidenciado em dois momentos. O primeiro refere-se a preocupação dos professores no sentido de que a formação seja sólida capaz de possibilitar além do conhecimento, autonomia para a tomada de decisões frente as problemáticas encontradas.

“O papel do professor dentro da faculdade, não é deixar o aluno ouvindo dentro da sala, simplesmente ouvinte, ele é ouvinte mas ele é participativo também, e ele é cobrado bastante assim no sentido de benefício pra ele mesmo”. (P1B).

A segunda situação refere-se ao fato dos acadêmicos ensejar uma maior identificação do professor com as disciplinas que ministram – especificamente no caso do Estágio Supervisionado. Demonstrar maior interesse e significação quanto ao conhecimento transmitido e maior predisposição ao debate e a reflexão nas aulas.

“Primeiramente os alunos deveriam ter uma maior vivência na escola, os professores da disciplina deveriam estar mais presentes nos estágios para assim poder formar profissionais pelo menos ‘um pouco mais qualificados’.” (A9B).

Sabe-se que a identidade docente é permeada por uma base teórica sólida, que possibilite o professor refletir criticamente sobre questões sociais e educacionais. O professor deve ter compromisso social, trabalhar tanto coletivamente quanto interdisciplinarmente e estar em constante formação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Portanto, a profissão de professor está contextualizada de acordo com o momento histórico, em que se exige respostas as situações atuais demandadas pela sociedade.

No entender de Pimenta e Anastasiou (2002) uma identidade profissional é construída a partir dos seguintes pressupostos:

Base na significação social da profissão; na revisão constante de significados sociais da profissão; nas revisões das tradições. [...] com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto de teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Na presença desses argumentos supracitados, acredita-se que a identidade docente é construída mediante a significação que o professor estabelece no cotidiano de sua profissão com sua maneira de ser, ver e situar no mundo, seu olhar perante as demandas apresentadas, bem como seu posicionamento frente a elas.

Nesse sentido, constata-se que mesmo nesta pesquisa utilizando somente os professores que trabalham com a disciplina de Estágio Supervisionado, a identidade docente retratada pelos acadêmicos das duas Instituições recai sobre todos os professores pertencentes ao colegiado do curso. A identidade docente é questionada a partir do momento em que os acadêmicos acreditam que a Instituição formadora não tem uma real preocupação quanto o tipo de profissional que se está formando, por serem poucos os professores que dão significados as suas aulas, ou que consegue articular o conhecimento pertencente a disciplina com a ação pedagógica no futuro ambiente profissional do acadêmico.

“O que percebe-se é um preparo para os anseios dos alunos, o que ‘está na moda’, além de atendimentos quando há dificuldades em determinadas situações particulares de cada escola”. (A22B).

Porém, se torna praticamente impossível compreender a identidade docente sem inserir o professor em sua própria história. A socialização e a carreira do professor não estão atreladas somente à acontecimentos objetivos. Essa situação perpassa por custos existenciais como formação profissional, inserção profissional, confronto com a realidade e descobertas dos seus limites (TARDIF, 2002).

“[...] estou hoje nessa disciplina porque o professor da disciplina saiu para doutorado. Quem assumiu essa disciplina fui eu. Minha formação é mais voltada para parte esportiva, fui atleta [...]”. (P1A).

Esses custos existenciais como nos sugere Tardif (2002) descortina-se no momento em que um dos professores da Instituição A (P1A) esclarece que sua formação não é específica da área escolar, e que assumiu a disciplina de Estágio Supervisionado como forma de colaborar com a organização do colegiado do curso, porém se pudesse optar, essa seria uma disciplina na qual não estaria inserido, apesar de acreditar que é uma experiência interessante.

“Não pegaria, não que eu não considere importante e tá interessante trabalhar com isso”. (P1A).

Sabe-se que a situação esclarecida pelo professor P1A se tornou constante no ambiente universitário, não ocorrendo somente com a disciplina de Estágio Supervisionado. A preocupação com essa situação, refere-se a identidade docente que será formada na Universidade mediante entraves como o de se ter um corpo docente inferior a demanda de disciplinas constantes no currículo e em relação a Instituição de natureza privada, o professor não ter dedicação exclusiva para esse trabalho.

“Eu tenho uma certa dificuldade em acompanhar os alunos porque eu não tenho somente esse emprego [...]”. (P2B).

Dessa forma, há possibilidade que durante a formação do professor, essa identidade seja reforçada por características com ênfase somente na experiência ou que no caso específico da Educação Física, o professor adeque sua prática a determinada situação que seja peculiar em seu trabalho, como os casos evidenciados pelas respostas dos acadêmicos durante a situação problema em que teriam que trabalhar com uma turma de setenta (70) alunos. A

tomada de decisão dos acadêmicos, foi a adequação das atividades práticas, priorizando a realização da aula somente, independente do conteúdo a ser trabalhado.

“Procuraria um local diferenciado, mas com espaço físico suficiente para a execução da aula”. (A25A).

A identidade docente está estreitamente relacionada aos saberes que o professor desenvolverá na sua prática pedagógica, objetivando um ensino efetivo. Sabe-se que esses saberes não se traduzem em pura e simples transmissão dos conhecimentos, pois integra diferentes saberes e suas mais diversas relações. Ao se conceber saberes docentes, parte-se da definição de que é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36)

O saber profissional se atrela ao conhecimento transmitidos durante a formação do professor pelas instituições formadoras, fazendo com que estes conhecimentos relacionem com a futura prática pedagógica. Dessa forma estes saberes tem objetivo na formação científica do professor que possivelmente se transformará em ação pedagógica do ensino e aprendizagem (TARDIF, 2002). Essa articulação, no entanto, somente se dará por meio de um processo contínuo, desde a formação inicial até a formação contínua do professor.

No entanto, deve-se atentar para o fato de que esses saberes não são voltados somente para a ciência. Na sua ação pedagógica, o professor faz interlocuções com variados saberes chamado por Tardif (2002) de saberes pedagógicos.

Os saberes pedagógicos são oriundos de concepções sobre a ação pedagógica que orientam as atividades educativas, são centradas em ideologias e são incorporadas durante a formação do professor, muitas vezes, no formato de técnicas educativas que tem a responsabilidade de dar conta das demandas encontradas no processo ensino e aprendizagem (TARDIF, 2002).

Essas técnicas educativas foram amplamente citadas pelos acadêmicos das duas Instituições de Ensino como imprescindíveis no trato pedagógico na escola. Foram utilizadas durante a resolução das duas situações problemas elencadas no questionário, vislumbrando o entendimento de que o saber pedagógico é construído mediante seu cotidiano de trabalho, possibilitando dessa forma uma interação professor/aluno no contexto educacional, assim, “a prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento” (AZZI, 2007, p. 43).

No entanto, é necessário que se tenha o entendimento e aprofundamento das técnicas educativas, uma vez que elas podem ser consubstanciadas por teorias diferenciadas. Assim, se o professor não tem claro o referencial teórico utilizado, poderá se confrontar com as mais variadas técnicas e atuar mediante situações híbridas no processo ensino e aprendizagem (AZZI, 2007).

Outra situação recorrente, refere-se ao pensamento de que essas técnicas educativas não possam estabelecer relações, nesse sentido pode-se vincular a ação pedagógica a um processo ensino e aprendizagem descontextualizado e fragmentado sem possibilidade de aquisição do conhecimento. Essa situação está articulada tanto com a metodologia de ensino do professor como sua constante formação intelectual.

Ao confrontar a formação intelectual do professor com o dados descritos nos três vértices desta pesquisa, entende-se que tanto a Instituição A quanto a Instituição B, apesar da sua natureza diferenciada (pública/privada) apresentam situações de distanciamentos em relação a articulação dos saberes acadêmicos com a prática pedagógica. Os distanciamentos estão atrelados à questões como frágil formação intelectual e conseqüentemente dificuldades no trato das teorias utilizadas pela área.

Ao retratar a questão da formação intelectual dos professores inseridos nas Instituições estudadas, a análise foi feita mediante o confronto da análise documental e das entrevistas dos professores. Foi refutada nesta análise os questionários dos docentes, uma vez que as questões propostas não faziam menção especificamente a formação intelectual do professor e também pelo teor das respostas dos acadêmicos se aproximarem mais da metodologia de ensino utilizada pelos professores nas suas aulas.

Assim, na análise documental, ficou evidenciado na Instituição A a dificuldade na reformulação do currículo. Essa evidencia é confirmada diante o conflito em relação ao ordenamento legal e a grade curricular estabelecida, uma vez que os acadêmicos depois de “supostamente” formados tiveram que voltar a Instituição para realizar a carga horária complementar do curso e obter as duas titulações (licenciado e bacharel). A Instituição receberá acadêmicos para fazer essa complementação até o ano de 2013.

A Instituição B ao reformular o currículo diante do estabelecido pelo MEC, o fez de forma individualizada pelo Coordenador do curso da época, em que foram modificados situações de ordem estrutural como ementa e carga horária de disciplinas consideradas práticas, porém sem qualquer alteração ou reflexão sobre o viés teórico que subsidia o PPC.

Acredita-se que as duas situações descortinadas, apesar de diferentes tem o mesmo reflexo no que se refere a formação intelectual do professor que atua na formação profissional.

A Instituição A ao reformular seu currículo teve o entendimento que este contemplaria tanto a formação de Licenciatura quanto do Bacharelado e esse processo de reformulação, segundo o P2A que participou das reuniões à época, foi dificultada por fatores como grande número de professores que compunham o Colegiado, tornando mais difícil consensos. Outra situação, foi em relação ao perfil dos professores, em que a maior parte do grupo tinha um viés teórico voltado para a área da saúde.

“Naquela época tomou a decisão que o curso de Licenciatura deveria ser reformulado. O departamento tinha certos perfis diferentes, uns achavam a licenciatura mais interessante outros o Bacharelado mais interessante” (P2A).

Assim, a situação considerada conflitante está relacionada ao pouco entendimento sobre as normativas legais deliberadas pelas Diretrizes Curriculares de 2002 e pelo Parecer 138/02, bem como os embates, debates e reflexões referentes a construção das Diretrizes Curriculares nº 07/04.

Os textos finais das Diretrizes foram regulamentados nos anos de 2002 (Licenciatura) e de 2004 (Bacharelado), porém as propostas vinham sendo discutidas, refletidas e alteradas desde 1998 quando da elaboração de um documento expressando o ponto de vista de três Universidades Públicas paulista (USP, UNESP, UNICAMP). Essa iniciativa possibilitou em 1999 a formação da primeira COESP-EF, constituída pelos professores Elenor Kunz, Emerson Silami Garcia, Helder Guerra Junqueira de Castro e Wagner Wey Moreira (CASTELLANI FILHO, 1999).

Esse documento teve como principal objetivo servir de referência para apresentar à comunidade, possibilitando a inserção de opiniões, sugestões e modificações. Vale destacar que no mesmo interím desse processo, houve por meio do MEC manifestações internas nas quais resultaram na elaboração de um outro texto, que no entender de Castellani Filho (1999, p. 145) “parece ter tido a intenção de contemplar tanto as expectativas governamentais como também aquelas emanadas dos estabelecimentos de ensino de natureza privada [...]”. As sugestões contempladas por esse documento foram articuladas por meio do Conselho de Dirigentes das Escolas de Educação Física, adentrando no cenário conflitos resultante de interesse próprios de Instituições Privadas.

Por meio das sugestões emitidas pela primeira COESP-EF (1999), pode-se analisar que o documento retratava a formação do profissional em Educação Física pautado pela Licenciatura Plena, ou seja, sem a fragmentação da formação em Licenciatura e Bacharelado. Para a COESP-EF (1999) apesar dos avanços representados pela resolução nº 03/87, algumas adequações se faziam necessárias já que ao ser elaborada essa resolução constou com restrita contribuição das Universidades<sup>23</sup>.

Percebe-se aí um fator desencadeante da dificuldade de um Colegiado de Curso em interpretar os documentos legais visto a não participação efetiva no processo de discussão, reflexão e debate no qual resultaria o documento final do currículo sobre a formação profissional em Educação Física.

A Resolução nº 03/87 que se ensejava naquela época reformular, iria extinguir o currículo mínimo e a organização do currículo pleno por campos de conhecimento e concretizar a separação da formação do Bacharel em Educação Física, que apesar das Diretrizes nº 03/87 oferecer essa opção, a maioria das Instituições do Brasil optaram pela Licenciatura Plena.

As Instituições de Ensino Superior ao serem regulamentadas as duas Diretrizes para a formação em Educação Física (Bacharelado e Licenciatura), iniciaram o processo de reestruturação dos seus currículos. Porém, a Instituição A antecipou sua reestruturação, sem que as Diretrizes referente ao curso de Bacharelado (RESOLUÇÃO nº 07/04) estivessem aprovadas. Com esta proposta de currículo pleno - que no entender da Instituição A permitiria ao graduado sair com as duas formações - fez com que seus alunos tivessem que retornar a Instituição para complementar a grade curricular.

“Fizemos várias reuniões para analisar o que as diretrizes iriam implicar para nós naquela época e os prazos cada vez mais curtos. Acho que isso foi feito com uma certa consciência de que estávamos fazendo um remendo” (P2A).

Dessa forma, o currículo reformulado por meio de “remendos” – como citado pelo P2A, refletiu na formação dos professores dessa Instituição, a evidência desse fato se apresenta nas respostas dos acadêmicos ao apontar as disciplinas do currículo voltadas mais para a área não escolar e nas respostas dos docentes ao esclarecer que em virtude desse currículo, os acadêmicos não dão a devida importância para disciplinas mais reflexivas, ou disciplinas que se aproximam da realidade da sua ação pedagógica.

---

<sup>23</sup> Segundo dados da COESP-EF (1999) 28 Instituições se manifestaram, porém a maioria limitou-se a registrar como estavam organizados seus cursos, não emitindo nenhuma sugestão para a reformulação das Diretrizes.

“Eu percebo que a época para reflexão, a época para pensar, tem ficado para trás, está reduzida. A educação física especificamente, formado em educação física tem uma trajetória no curso de graduação que privilegia ações pragmáticas, em comparação com alunos de outras áreas”. (P2A).

“Se vê os alunos se preparando para curso de musculação, personal trainer, vão fazer congresso fora, chega no mercado de trabalho o que tem para eles? PSS, e quando tem alguma coisa por fora [...]”. (P1A).

“Quando você pensa em formação, depende de uma reflexão um pouco maior, acesso ao conhecimento, a leitura, você sente dificuldade em fazer com que o aluno desperte esse lado, eles estão voltados para questões mais aplicadas”. (P2A).

“O problema do nosso curso qual foi, eles entraram com a aquela resolução em que era licenciatura plena. Até hoje a turma que está se formando agora que eu estou trabalhando eles ainda creem - mesmo poque a gente vai oferecer a complementação pra eles - que eles não vão trabalhar na escola mesmo estando na licenciatura. Eu acredito que seja um perfil diferente, por exemplo, do primeiro ano que está com a grade nova. (P1A).

Por intermédio dos relatos dos docentes e da análise do PPC da Instituição A, os questionamentos que se fazem pertinentes são: O aprofundamento e a participação efetiva dos professores de educação física em relação aos confrontos teóricos e normativas legais da área, teriam possibilitado a reestruturação desse currículo de forma contextualizada com a formação em Licenciatura?; O Colegiado de Educação Física da Instituição A ao ser pressionado pelos Conselhos Superiores para que se reestruturasse a matriz curricular, tendo o aprofundamento dos debates sobre a construção das diretrizes nº 07/04 teriam forças argumentativas para postergar o processo de reestruturação?; Apesar do grupo de professores da Instituição A ser consciente de que as adaptações do currículo seriam feitas para o cumprimento do ordenamento legal, a redução do processo de discussão e reflexão sobre as implicações da reestruturação do currículo contribuíram para que os conflitos ocorressem?

“Primeiro ninguém era especialista na discussão de currículo que a gente precisava enfrentar. Tínhamos consciência que esse currículo era uma adaptação para dar conta do prazo”. (P2A).

O P2A ao relatar sobre as reuniões do Colegiado para a reestruturação do currículo explicita a pressão exercida por intermédio de seus Conselhos Superiores. O processo aligeirado dessa reestruturação é claramente observado pelas datas dos documentos. O início do processo foi em 24 de setembro de 2003, finalizando dia 23 de dezembro de 2003, portanto, três meses para sua discussão, tramitação e aprovação.

Ao se tratar de um currículo formador, acredita-se que o prazo estabelecido pela Instituição A é mínimo diante das implicações existente na concepção e estruturação de um documento que tem como objetivos nortear a formação profissional.

Apesar de evidenciada esse conflito na Instituição A, não significa que a Instituição B, apresente um distanciamento menor no trato das questões referentes a formação intelectual do professor pertencente ao colegiado do curso. O fato da não participação dos professores no processo de reformulação e o desconhecimento de como está subsidiado teoricamente esse currículo, percebe-se que a base intelectual em que está solidificada a formação de professores está concebida em uma formação mais pragmática e técnica.

“Hoje o curso de graduação ele abre portas. Como eu falo em sala de aula para os alunos, ela é restrita ao tempo, como toda atividade demanda um tempo pra que se tenha uma qualidade satisfatória, a universidade hoje só dentro de sala de aula ela não proporciona essa qualidade. (P1B).

Todo meu conteúdo aqui na faculdade é ensinar o aluno a trabalhar a parte teórica da educação física [...], montando aulas, pesquisando, até sabendo trabalhar com a tv pendrive, esse tipo de coisa, voltada a educação física, falta isso para o professor de educação física hoje em dia [...]. (P2B).

“[...] cabe muito também do individual do aluno, o professor vem como mediador, o professor media essa aprendizagem o aluno abre portas. E cabe ao aluno ir em busca de mais conhecimento, então se for ficar só ambiente em sala de aula, só ambiente do aprendizado que ele obtém dentro da sala de aula a formação não é suficiente”. (P1B).

Percebe-se neste contexto, que os currículos para a formação do professor de uma forma geral e em específico de Educação Física não tem oportunizado ao futuro professor o estímulo da intelectualidade que permite uma visão emancipatória (GIROUX; MACLAREN, 2005). Essa situação é recorrente na medida que os próprios professores formadores desse currículo também não apresentam uma sólida formação reflexiva tanto política quanto social.

Acredita-se que a formação do professor atualmente está pautada por um currículo que tem como prioridade atividades pragmáticas sobrepondo teorias críticas que venham de encontro à um maior aprofundamento e aproximação da realidade em que estes futuros professores irão se inserir. Essas teorias devem contemplar momentos de debates e reflexões que permitam oferecer suporte para se repensar o papel do professor tanto em sua natureza política quanto social. A ausência de uma estrutura teórica no currículo não tem permitido aos futuros professores:

[...] valorizar, compreender e avaliar os significados que seus próprios alunos constroem socialmente sobre si próprios e sobre a escola, com isso restringindo a

possibilidade de lhes dar os meios para o autoconhecimento e o fortalecimento do poder (GIROUX; MACLAREN, 2005, p. 134).

Diante desse contexto, os acadêmicos inseridos no ambiente escolar, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado pertencentes ao universo desta pesquisa, apresentam dificuldades para trabalhar, por falta de articulação entre dimensões como sociedade, cultura, classe e gênero, presente em suas ações pedagógicas, que são eixos articuladores de um currículo tanto na formação do professor, quanto na formação do aluno na escola. Essa constatação foi evidenciada na facilidade com que os acadêmicos resolveram as situações problemas apresentadas no questionário. A tomada de decisões ficaram restritas à estrutura física e em mudanças de atividades que fossem compatível com essa estrutura, desvinculada das questões pedagógicas e críticas pertencentes ao currículo.

A situação deflagrada acima reflete diretamente na metodologia de ensino do professor, uma vez que sem uma formação intelectual sólida, as aulas dos professores na Universidade não será subsidiada por momentos de construção do pensamento crítico sobre a escola e sua atuação nesse cotidiano. Assim:

No cotidiano do trabalho de docência, tais reflexões simplesmente passam despercebidas, como se todo conteúdo que ensinamos e a metodologia utilizada fossem meios naturais e mais eficientes para preparar o futuro professor, com uma atividade neutra (CARNEIRO, 2005, p. 05)

Essa situação fica evidenciada no instrumento questionário em vários momentos, entre eles, quando os acadêmicos respondem que o referencial teórico que embasam suas aulas são atividades práticas vivenciadas principalmente em disciplinas denominadas de “recreação” e manuais considerados receituários práticos; quando se referem as aulas do professor da universidade desvinculada da realidade da ação pedagógica, ou sem significado para sua formação; quando referem que a preocupação maior está centrada na formulação da parte burocrática, como é o caso da disciplina de Estágio Supervisionado.

Em se tratando especificamente da disciplina de Estágio Supervisionado, ao triangular os dados, percebe-se os distanciamentos em relação a teoria e prática em apontamentos referentes ao papel de interlocução do estágio entre universidade e escola, especificamente quanto aos saberes acadêmicos e prática pedagógica.

Sabe-se que a educação é um processo dialético em que se tem como principal objetivo o desenvolvimento do homem em seu contexto histórico. Assim, a relação teoria e prática, se torna prática no momento em que a teoria se torna um guia da ação humana, porém

essa relação deve ser consciente, possibilitando dessa forma uma atividade revolucionária, efetivamente transformadora (PIMENTA, 1997).

Nesse sentido, entende-se que mesmo que uma disciplina seja considerada teórica e outra prática esta deverá articular o processo de ensino com reflexões críticas que possibilitem a intervenção no cotidiano escolar contextualizada com a realidade, portanto, uma intervenção articulada.

A disciplina de Estágio Supervisionado é um espaço onde há a possibilidade de que essa articulação ocorra. Apesar de não ser a única do currículo à oferecer esse momento, é a uma das que mais se aproximam da realidade escolar no entendimento dos professores e acadêmicos representantes das duas Instituições de Ensino que compõem o universo desta pesquisa.

Ao confrontar os dados empíricos evidencia-se aproximações e distanciamentos existentes no currículo formador das Instituições estudadas em relação ao conhecimento acadêmico e a prática pedagógica.

As aproximações são evidenciadas ao constatar que o currículo formador apresenta momentos estanques e fragmentados que são vivenciados durante o curso e em específico na disciplina de Estágio Supervisionado. E que na escola, o planejamento do professor – quanto esse o apresenta - também está construído como cumprimento de normas burocráticas e que na sua vivência também estabelece momentos estanques e fragmentados de ensino. Dessa forma, conclui-se que existe uma aproximação dos conhecimentos apresentados aos acadêmicos com a realidade da ação pedagógica, por meio destes momentos estanques apresentados tanto no espaço de formação quanto no espaço de intervenção.

“[...] na matéria de recreação aprendemos diferentes valências motoras, os jogos e esportes para estar aplicando na escola como forma de pré-desportivo” (A24A).

“[...] nossa grade nos proporciona disciplinas que não podemos aplicar no contexto escolar, como exemplo a natação” (A9B).

“Na verdade esse planejamento também é furado”. (P1A).

“Eu acho assim, que a educação física, se a gente for pensar como ela tem se desenvolvido na prática cotidiana, ela tem construído uma certa tradição que algumas coisas são secundarizadas, como o planejamento [...]”. (P2A).

“[...] chegamos lá o professor não tem planejamento [...]” (P2B).

Portanto, qualquer atividade de cunho utilitarista que venha preencher o tempo/espaço dos 50 minutos da aula ministrada na escola, estará contextualizada com este currículo formador. Nesse sentido, se a concepção de currículo que norteia a formação do professor reflete uma concepção fragmentária, torna-se impossível que a disciplina de Estágio Supervisionado de conta de formar um professor que atua mediante uma práxis social concebida aqui como articulação teoria e prática.

Os distanciamentos ocorrem, a partir do contexto em que os momentos de reflexões e análises oferecidos pela disciplina da Estágio Supervisionado ficam sobrepostos ao cumprimento das questões burocráticas. Esse processo é criticado tanto pelos acadêmicos quanto pelos professores, que acreditam não existir um objetivo definido para tantas fichas, planos e relatórios.

“Só no quesito relatório, acho que é algo sem noção, nem tudo que consta no relatório, tanto o final, quanto o de cada plano. Quem em sua sã consciência vai escrever os erros grotescos e a má atuação que teve alguns períodos?” (A4A).

“Acredito que é muito burocrático, muito papel, sendo que o foco principal é a prática, a vivência. Perde-se muito tempo preenchendo papeis, como exemplo, observação, participação, deveria ser um formulário apenas e a regência deveria ter mais carga horária” (A6B).

“[...] entrega trezentas páginas de um caderno pra nós, sinceramente não vejo porque das trezentas páginas, planos e planos, relatórios e relatórios e vai na prática está reproduzindo o que o professor mandou [...]”. (P1A).

Essa situação distancia os professores do cotidiano escolar, desvinculando seu aprendizado durante o Curso das demandas encontradas na prática pedagógica. Nesse sentido, no desvelar dos dados da pesquisa, tanto as aproximações quanto os distanciamentos em relação a teoria e prática por meio da disciplina de Estágio Supervisionado não estabelecem o que acredita ser um currículo formador de professores.

Pensa-se que a concepção de currículo transferida para a disciplina de Estágio Supervisionado credita na formação do professor algo simplesmente prático, reduzindo o conceito de práxis, vinculando o currículo somente a resolução de problemas encontrados no campo da ação pedagógica.

Essa percepção foi constatada pela argumentação dos acadêmicos diante de uma situação problema estabelecida, em que a Educação Física é encarada como a disciplina que apresenta mais facilidade no trato das situações cotidianas que desvincula a ação pedagógica

em relação as demais disciplinas na escola. Neste contexto, somente um acadêmico questionou o porquê da educação física ser a disciplina escolhida, já que também trabalha com conhecimentos e a inserção de duas turmas em uma mesma aula, implicaria na redução ou inexistência desse conhecimento.

“[...] eu trabalharia com os 70 alunos, pelo menos tentaria, mesmo que meus objetivos não fossem atingidos, evitando confrontos na escola. Caso a situação se repetisse, me negaria a trabalhar com duas turmas, e iria usar argumentos que valorizam a disciplina de educação física, pois também tem conteúdos a serem trabalhados, não menos importantes do que as outras disciplinas”. (A11B).

Perante a constatação de que somente um acadêmico argumenta sobre a situação, o conceito de currículo é reforçado na ênfase em conteúdos considerados práticos. Ao se dar ênfase a prática, reduz-se ou elimina-se a formação teórica, política, social e cultural do professor.

Não é de hoje, que se percebe a preocupação com a problemática dicotomia teoria/prática, seja na ciência, no currículo, na pesquisa, ou na ação pedagógica - segmentos estes que estão vinculados ao processo de formação do professor - assim a disciplina de Estágio Supervisionado no universo desta pesquisa também se apropria dessa dicotomia.

Candau (1987), visualiza duas situações que distanciam a unicidade teoria/prática. A primeira denominada de dicotômica, está relacionada ao fato de dar autonomia para a teoria desvinculando-a da prática e por outro lado, dar autonomia a prática deixando de lado a teoria. A segunda situação refere-se ao que a autora chamou de teoria e prática como pólos associados, assim, a teoria é superior à prática. A prática nesta situação seria a aplicação da teoria, portanto nem uma situação nem outra, consegue se aproximar daquilo que se convencionou chamar nos discursos referentes a essa visão dicotômica de unidade teoria/prática.

Diante desses argumentos a disciplina de Estágio Supervisionado deve ser considerada um momento formador, pertencente ao currículo, integrada com as demais disciplinas do Curso, em que o acadêmico que pretende-se professor, tenha capacidade de compreender que sua atividade profissional está estreitamente atrelada a prática social, cultural, política e econômica.

Caso contrário essa disciplina poderá se transformar em mais um espaço burocrático caracterizado pelo formalismo no cumprimento de tarefas que raramente o acadêmico quer realizar e o professor da disciplina quer acompanhar ou mesmo supervisionar, como foi

descortinado no universo da pesquisa. Portanto, acredita ser inadmissível que esse precioso espaço de interlocução com o campo de atuação profissional seja negligenciado pelos cursos de Licenciatura e em específico pelo curso de Licenciatura em Educação Física.

Ao desvelar as situações conflitantes sobre a articulação entre os saberes acadêmicos e a prática pedagógica, por meio disciplina de Estágio Supervisionado, pensa-se que todos os confrontos estabelecidos pela pesquisa apresenta seu eixo central na concepção de currículo.

Nesse sentido, mesmo a pesquisa não se aprofundando e somente se aproximando da concepção das teorias críticas de currículo (APLLE, 2002; 2005; GIROUX e MACLAREN, 2005; SACRISTÁN, 2000; SILVA, 1999; MOREIRA e SILVA, 2005), pensa-se não existir a possibilidade de se conceber um currículo de forma ingênua, desvinculado das relações sociais, tanto na formação do professor quanto na ação pedagógica na escola na busca constante da emancipação. Porém, ao retratar a concepção de currículo com base nas teorias críticas, isso não significa o refutamento de outras abordagens ou conceitos que possibilitem a ampliação das reflexões e análises sobre essa temática (SILVA, 1999).

Portanto, destaca-se que as concepções de currículo aqui retratadas, sejam apoiadas em uma perspectiva legalista (INSTITUIÇÃO A), ou em uma perspectiva teórica científica (INSTITUIÇÃO B), as quais apontaram durante a triangulação, para uma espécie de articulação entre projeto, professores e acadêmicos, desprovido de qualquer diálogo.

Foi como se os lados do triângulo não se tocassem, nem interagissem, sem definir os vértices. Esse relacionamento parece ser fadado a uma interação, no máximo bidimensional, sem profundidade. Alimentando e alimentada por um relacionamento que na perspectiva da tão propalada verticalização do ensino se torna cada vez mais hierarquizado: Uma lei/teoria que determina o saber fazer docente e que por sua vez determina o saber/fazer discente.

No entanto, diante desse relacionamento unilateral, surgem alguns vislumbres de diálogo, que apesar de não dar conta para que o triângulo se forme, o transforma em figuras que apontam para algumas direções que possibilitam futuros avanços, como o processo de construção de um novo currículo pelas duas Instituições.

A Instituição A, trabalha com um novo currículo no Curso de Licenciatura desde o ano de 2010, reformulado no ano de 2009 e desde o ano de 2010 encontra-se envolvida no processo de elaboração de uma proposta de curso de Bacharelado em Educação Física, que até o momento não foi concluída.

A Instituição B, depois da reformulação do ano de 2007, e com o currículo trabalhado no ano de 2008, teve outro processo de reformulação no ano de 2010. Esse

processo contou com a colaboração do Colegiado de Curso, com ideias e sugestões de mudanças de disciplinas, ementas e reestruturação das disciplinas em relação aos períodos que são trabalhadas.

Essa reformulação se deu em virtude do colegiado visualizar os pontos frágeis que compunham o currículo de 2008, e em função dessa situação se debruçar em sua reformulação em questões consideradas pontuais no cotidiano dessa formação. Apesar desse processo contar com uma reformulação mais de ordem estrutural que teórica, o processo coletivo foi iniciado.

A sugestão que esta pesquisa propõem para o Colegiado de Educação Física da Instituição B, parte da mudança do referencial teórico que subsidia o seu projeto, pelo entendimento que as matrizes científicas que propõem um currículo formador para educação física são fragilizadas, ao tentar encontrar uma ciência para uma profissão que tem sua essência na prática pedagógica, como retratadas no capítulo dois desta pesquisa subsidiada em estudos postulados por Lovisolo (1995, 1996), Betti (1996) e Bracht (1996, 1997, 2007). E para Instituição A, é que esta trabalhe com a possibilidade de inserir uma teoria de currículo em seu projeto que consubstancie questões de ordem, social, cultural e política de uma forma mais aprofundada na formação do professor de Educação Física, com maior articulação em relação a realidade local, para além dos ordenamentos legais.

Para isso, essa pesquisa reintera a importância de uma concepção de currículo que vá para além da técnica, abrangendo questões de ordem sociológica, culturais, políticas e epistemológicas. Que estabeleçam conceitos de como e para quem ensinar, que se aproxime da realidade em que será inserido, que contemple a escola como local *sine qua non* do processo ensino e aprendizagem.

Dessa forma o currículo deixa de ser somente um documento e passa a ser o processo que considera a sociedade e a cultura, contendo uma visão ampliada de seu contexto histórico e social. Portanto, não se apresenta como um elemento neutro de transmissão de conhecimento social, nele está imbricado relações de poder, que produzem identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2005). Na escola esse currículo terá reflexo imediato, seja pelos acadêmicos que inserem em seu espaço por meio de disciplinas como o Estágio Supervisionado, como também por meio dos professores que futuramente farão parte do corpo docente da escola. Dessa forma:

O conhecimento corporificado como currículo educacional não pode mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica. Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 21).

Diante do contexto apresentado pela pesquisa, nota-se que o currículo formador das duas Instituições, ainda se traduz de forma ingênua, fragmentada, técnica e esportivizada. Porém, visualiza-se momentos de reflexões e tomadas de decisões no sentido de superação desse currículo. Essa percepção se traduz pela postura dos Colegiados dos Cursos em reformular seus currículos e também pelos momentos relatados pelos professores e pelos acadêmicos, por meio das críticas evidenciadas à disciplina de Estágio Supervisionado, as críticas direcionadas as metodologias de ensino do professor na Instituição formadora, pela presença ou ausência de afinidade do professor com a disciplina que ministra, pela conscientização (ou falta dela) por parte do acadêmico da importância da realização da disciplina de Estágio Supervisionado e pela necessidade da busca de um maior aprofundamento intelectual tanto por parte do professor quanto por parte dos acadêmicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo sobre a formação do professor de Educação Física estabelecido com duas Instituições de Ensino Superior paranaenses permitiu constatar que o conceito de currículo ainda se apoia no modelo que se buscou superar a partir da década de 1990. Isso ocorreu mesmo com os documentos da Instituição A que evidencia conceitos estabelecidos por resoluções e pareceres do MEC e os da Instituição B por uma matriz que considera a Educação Física como ciência.

No decorrer da pesquisa foram descortinados inúmeros vieses que distanciaram a unicidade teoria/prática imbricados no conceito de currículo, nas atuais demandas concernentes à universidade, na formação intelectual do corpo docente e na identidade docente do professor da Instituição formadora, que também se refletiu na identidade docente do futuro professor da escola. Por sua vez, essas questões de distanciamento impactaram diretamente na metodologia de ensino, nas reflexões e discussões sobre as concepções de ensino utilizadas na escola. Esse impacto se fez sentir especificamente na disciplina de Estágio Supervisionado, que foi utilizado como espaço concretizador do recorte temático desta pesquisa.

No confronto dos dados empíricos - que em um primeiro momento tinham a intenção de constituir uma figura triangular - obteve-se várias figuras, que se formaram ora com o refutamento de um dos vértices e a aproximação dos outros dois, ora pelo distanciamento de dois vértices, ou ainda pelo distanciamento dos três vértices. A partir da não concretização da figura ensejada, as outras configurações formadas apontaram para algumas situações de reflexão que futuramente poderão subsidiar novos estudos, no intuito de avanços para a organização curricular no âmbito da Educação Física.

Acredita-se que o corpo docente é parte constituinte do currículo, portanto, não pode se apresentar de forma neutra, ou de forma fragilizada na compreensão do seu conceito e de sua estrutura. A Educação Física mesmo impregnada na sua formação por ranços de um currículo técnico, ou esportivizado, tem avançado na busca de um currículo capaz de integrar as disciplinas perante um conceito de práxis na formação do professor. Portanto, se faz necessário que o grupo de professores ao reestruturar sua matriz curricular, busque na formação continuada subsídios que permitam um maior poder de reflexão e análise sobre questões que estão fortemente atreladas às demandas das instituições de ensino formadoras de professores e que se fazem sentir diretamente no cotidiano do trabalho com os acadêmicos.

Essas questões decorrem do pragmatismo exigido para a formação na atualidade, as influências do mercado no trato da profissão da Educação Física, o aligeiramento da formação continuada dos professores e a desarticulação da tríade ensino-pesquisa-extensão.

A formação do professor de Educação Física deve ter como principal aspecto a ser considerado o reconhecimento de que o conceito de currículo concebe a ideia de que a escola é primordialmente lugar de conhecimento e que, portanto, não poderá se eximir de questões conflitantes como cultura, sociedade, classe, gênero, raça que permeiam a Educação Básica. Acreditar que a Educação Básica, via escola pública, aceita qualquer método de ensino por ser um lugar em que o conhecimento pode ser secundarizado, é no mínimo um equívoco de ordem epistemológica.

A superação dessa situação pode se dar pelo aprofundamento do conceito de currículo. Esse aprofundamento deve, em primeira instância, ser realizado pelos professores que irão concebê-lo e que trabalharão diretamente na formação com os futuros professores.

No trabalho realizado com os futuros professores, as ações pedagógicas educacionais devem avançar no sentido de se trabalhar não somente com questões educacionais, mas também com questões de ordem cultural, política e ideológica. Para isso se exige um maior esforço por parte daqueles que irão integrar o contexto da sua ação pedagógica no âmbito escolar (APPLE, 2002).

Enquanto não houver rigor acadêmico no envolvimento com a educação, não será possível dialogar com o currículo, com as ações educacionais dos professores no ambiente da instituição formadora e muito menos com a ação pedagógica do futuro professor na escola. No momento em que o currículo for concebido por professores comprometidos e que sua metodologia esteja assentada no interesse de que a prática pedagógica seja modificada, a educação avançará rumo à emancipação e transformação (APPLE, 2002).

Nesta pesquisa, o Estágio Supervisionado foi considerado como um dos momentos capazes de possibilitar a aproximação da unicidade teoria/prática, na tentativa de desmitificar o conceito de que na área de Educação Física a teoria está presente somente no processo de formação do professor, sendo relegada em suas ações pedagógicas.

No entanto, no desvelar dos dados empíricos constatou-se que a teoria assume um papel importante durante a formação profissional, à medida que os acadêmicos acreditam que se faz necessário uma ampliação de momentos reflexivos durante as aulas nas Instituições formadoras. Porém, ela adquire um papel secundário diante da realidade apresentada pela escola durante o desenvolvimento do Estágio. Identifica-se aí uma situação complexa, uma

vez que a prática no momento da intervenção pedagógica adquire independência e autonomia em relação à teoria. Essa situação poderá ser modificada, se atentarmos para o fato de que a ação pedagógica é uma situação prática originada por uma teoria, que ao se defrontar com a realidade exige uma prática que ainda não existe. Por sua vez, a teoria ao ser relacionada com a prática, poderá apresentar uma nova teoria surgindo uma nova prática e assim consecutivamente (PIMENTA, 1997).

Portanto, a disciplina de Estágio Supervisionado representa um momento concebido pelo currículo que é capaz de apresentar ao acadêmico o conhecimento da realidade de sua ação pedagógica. Por meio dessa ação se possibilita o impulso para a transformação do conceito da disciplina de Educação Física no âmbito da escola, como disciplina que oportuniza muito mais que somente o ato motor, vivenciado de forma estanque e utilitária ou por meio de um conceito fragilizado de ludicidade.

Se entendermos o contexto educacional como prática social, a prática não deve ser compreendida como um momento estanque. Ao contrário, deve-se exigir uma relação estreita com reflexões teóricas que interliguem esses momentos. Para isso, o professor deve aprofundar seu conhecimento em relação aos fenômenos educacionais referentes a sua realidade, que nada mais é que seu objeto de transformação (PIMENTA, 1997).

Nesse sentido, evidenciou-se nesta pesquisa que tanto os professores quanto os acadêmicos compreendem a necessidade da disciplina de Estágio Supervisionado oportunizar a aproximação da formação acadêmica no espaço da intervenção pedagógica. No entanto, no decorrer desse processo ela se insere como um espaço obrigatório que deve ser cumprido para efetivar a formação do futuro professor. Assim, a intervenção pedagógica por meio do Estágio Supervisionado ficou relegada a um momento em que o acadêmico “tenta” colocar em prática os conhecimentos adquiridos pelas disciplinas consideradas técnico-instrumentais, mesmos que esses conhecimentos estejam distantes da realidade vivenciada.

Atualmente, o acadêmico inicia o estágio, a partir da metade do Curso, com o intuito de dimensionar e aprimorar seu encontro com a realidade do seu fazer pedagógico. Essa dimensão prática, vai além da disciplina de Estágio Supervisionado, pois esta será articulada com as demais disciplinas, numa perspectiva interdisciplinar. Essa prática tem no seu desenvolvimento a ênfase em procedimentos que vão desde a observação até a reflexão no sentido de possibilitar uma atuação profissional contextualizada.

Considerando os quarenta e nove (49) acadêmicos participantes deste estudo, percebeu-se ações pedagógicas na efetivação do Estágio supervisionado fragmentadas,

independente do aumento da carga horária estipuladas pelo ordenamento legal atual. Essas ações possuem teor utilitário, com o intuito de cumprir a carga horária estabelecida, evidenciadas pela centralidade na parte burocrática da disciplina. Poucos acadêmicos mencionaram os momentos de reflexões em relação ao aumento de carga horária para a disciplina, maior aprofundamento teórico durante as aulas e maior aproximação dos conteúdos trabalhados pela disciplina de Estágio supervisionado com a realidade da escola.

Por sua vez, os professores que ministram a disciplina, apresentaram as dificuldades de ordem estrutural que contribuem grandemente para o seu distanciamento do contexto escolar. As principais dificuldades apresentadas foram em relação à: insuficiência da carga horária do professor destinada para supervisionar os acadêmicos; grande demanda de acadêmicos para o número de escolas; o regulamento do Estágio permite que os acadêmicos façam o Estágio na sua cidade de origem (caso da Instituição B) dificultando o acesso do professor da Universidade para a supervisão; falta de receptividade do professor da escola para receber os acadêmicos; falta de organização da disciplina de Educação Física na grade curricular na escola; pouca conscientização do acadêmico em relação à execução total da carga horária estabelecida para ser realizada na escola; pouco tempo destinado para a realização do Estágio na escola; dificuldade do acadêmico desenvolver o Estágio na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental pelo fato da inexistência de aulas de Educação Física na grade curricular da escola.

Em decorrência dessas situações, percebe-se o pouco enfrentamento dos professores, para que a disciplina de Estágio Supervisionado aconteça de forma que possibilite aos acadêmicos um maior aprofundamento diante de todos os conflitos apresentados. Esse aprofundamento somente acontecerá se as reflexões e análises partirem de contextos sociais, culturais, epistemológicos e políticos ligados diretamente à Educação e conseqüentemente à Educação Física.

Os Cursos de formação em Educação Física ainda apresentam tensões no que diz respeito ao relacionamento entre as ciências naturais e humanas/sociais. Porém, ao conceber essa formação deve-se considerar que independente da área de atuação, ela se insere em uma formação humana, permitindo uma concepção global dessa formação, permeada por conceitos de qualidade formal e política (VEIGA, 2010).

Percebeu-se neste estudo, ao enfatizar a unicidade teoria e prática na formação profissional, que a mesma se configura em um processo complexo. Mas somente a partir dessas reflexões se pode avançar no entendimento de que a formação do professor é um

processo contínuo e esta deve prepará-lo para a atualidade e, portanto, deverá ter a compreensão de seu processo histórico, constituindo um espaço legítimo do exercício da docência (VEIGA, 2010).

Os saberes teóricos vivenciados por intermédio da disciplina de Estágio Supervisionado - tanto na Instituição A, quanto na Instituição B - ora se apresentaram articulados ao conceito de currículo de seus professores, ora se apresentaram desarticulados diante dos conflitos apresentados pela disciplina, tanto no espaço da formação quanto no espaço da atuação do acadêmico.

A despeito deste estudo desvelar elementos que aproximam/distanciam aspectos teóricos e práticos dessa formação, e elencar subsídios para reflexões críticas que venham contribuir no avanço da unidade teoria e prática na proposta curricular que norteia a formação de professores de Educação Física, é imprescindível não perder de vista que se trata de um longo e contínuo processo. Um processo que quanto mais se apoiar no diálogo entre teoria e prática mais consistente se tornará.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia, didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: cortez, 2007

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições setenta, 1977.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, V. 2 n° 1, jun/1996.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, v.3 n.2, p.73-120, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-197, jul./set. 2005.

BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (ORG.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2010.

BORDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRACHT, V. **Educação física ciência – cenas de um casamento (in) feliz**. Ijuí: Unijuí, 2007.

\_\_\_\_\_. A constituição do campo acadêmico da educação física. **IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física**. Minas Gerais, 1996.

\_\_\_\_\_. A epistemologia da educação física. **Ensaio**, v. 5, p. 5-17, 1997.

BRACHT, V. *et al.* **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: DOU, 30 de janeiro de 2009.

\_\_\_\_\_. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES n. 058, de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n. 09, de 08 de maio 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE. n. 07, de 31 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n° 02, 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. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 01, 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. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 03, de 16 de junho de 1987.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, 1987.

\_\_\_\_\_. **Resolução n° 69, de 6 de novembro de 1969.** Institui o currículo mínimo de Educação Física. Brasília, 1969.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Unesp, 2001.

CAMPOS, M. Z. **A questão da licenciatura em Educação Física: A transição à prática profissional.** Dissertação (mestrado), Unicamp, Campinas, 1999.

CANDAU, V. M. F. *et al.* **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: INEP/MEC, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1993.

CARMO, A. A. Licenciatura e/ou bacharelado: alguns entendimentos possíveis. **Motrivivência**, v1, n.1, p. 73-74, 1988.

CARNEIRO, A. L. M. Teorias críticas do currículo: contribuições para uma breve reflexão sobre o papel do professor universitário nos cursos de licenciatura. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez - jul, 2005 – 2006. Disponível: [http:// www.pucsp.br/ecurriculum](http://www.pucsp.br/ecurriculum), acesso em: 13/02/2011.

CARVALHO, J. M. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28, p. 96-107, Jan /Fev /Mar /Abr 2005.

CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no sistema educacional brasileiro: Percuro, paradoxos e perspectivas.** Tese (doutorado), Unicamp, Campinas, 1999.

COESP - EF, Comissão de especialista de ensino em educação física. **Proposta de diretrizes curriculares curso de graduação em educação física.** Brasília, 1999.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DAOLIO, J. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)**. TERESA DUARTE CIES e-WORKING PAPER N. ° 60/2009 [www.cies.iscte.pt/destaques/.../CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/.../CIES-WP60_Duarte_003.pdf) acesso em 20/07/2010.

FARIA JUNIOR, A. G. *et al.* O Velho Problema da Regulamentação - contribuições críticas à sua discussão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.17, n. 3, p.266-72. 1996.

FARIA JUNIOR, A. G. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, W. W. (ORG.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. Professor de Educação Física: licenciando generalista. In: OLIVEIRA, V. M. **Fundamentos pedagógicos da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FENSTERSEIFER, P. E. As teses equivocadas na formação do profissional de educação física e desportos. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE**, 1986.

FRIZZO, G. Divisão da formação em educação física: Crônica de uma morte anunciada. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 163-173; ago. 2010.

GEBARA, A. Educação Física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, W. W. (org) **Educação física e esportes – perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 2005.

GIL, A. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, H. A.; MACLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

GÓMEZ, A. I. P. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LACKS, S. **Formação de professores: A possibilidade da prática como articuladora do conhecimento**. Tese (doutorado), UFBA, Bahia, 2005.

LEITE, S. B. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, A. F. (org) **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 2003.

LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v.3, n° 2, p. 51-72, dez/1996.

\_\_\_\_\_. **A arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. Estudos da dialética marxista. Elfos, ed porto, portugal: Publicações Escorpião: Rio de Janeiro, 1989.

MANOEL, E. J.; TANI, G. Preparação profissional em educação física e esporte: passado, presente e desafios para o futuro. **Revista paulista de Educação Física**. São Paulo, v.13, p.13-19, dez. 1999.

MEDINA, J. P. J. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**. Campinas: Papirus, 1990.

MINAYO, M. S. C. Introdução à avaliação por triangulação de métodos. In MINAYO, M. S. C.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos**. Fiocruz, 2005.

MOLINA NETO, V. Formação permanente. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P.E. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

MOREIRA, A. F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (orgs) **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, W. W. Perspectivas da educação motora na escola. In: DE MARCO, A (Org.). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: : MOREIRA, W. W. (org) **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 2005.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo/Brasília, Cortez: UNESCO, 2000.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica de educação física**. Curitiba: Seed/Pr, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Educação física no ensino médio**. Curitiba: Seed/Pr, 2007.

PIMENTA. S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.M. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RESENDE. H. G. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v. 3, n° 2, p. 7-8, dez/1996.

REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista... **Motrivivência** Ano XIX n° 28, p. 38-62, Jul/2007.

ROCHA JUNIOR, C. P. A Organização do campo de educação física: considerações sobre o debate. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 69-78, julho/dezembro, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo - uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, L. L. C. P. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS JUNIOR, C. L. **Formação de professores de educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. Tese (doutorado). U. F. B., Bahia, 2005.

SBORQUIA, S.P. **Da formação e desenvolvimento profissional do professor de Educação Física à inovação educativa**. Tese (doutorado), Unicamp, Campinas, 2008.

SCHERER, A. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: O estágio curricular no curso de licenciatura em educação física**. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SERGIO, M. **Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?** Campinas: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. **Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_. Motricidade humana: um paradigma emergente. In: MOREIRA, W. W. (org) **Educação Física e esportes perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 2005.

SILVA, P.T.N. **A Formação do professor de Educação Física no Brasil: avanços e retrocessos**. Tese (doutorado), Unicamp, Campinas, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, C. L. Sobre a formação do profissional em educação física: algumas anotações. In: DE MARCO, A. **Pensando a educação motora**. Campinas: Papirus, 1995.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física**. Tese (doutorado), Unicamp, Campinas, 1993.

TAFFAREL, C. N. Z. et al. Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de educação física. In: TAFFAREL, C. N. Z.; STRAMANN, R. H. **Currículo e educação física**. Ijuí Unijuí, 2007.

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para formação humana. In: FIGUEIREDO, Z.C.C. (org). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Faculdade Salesiana, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v. 3, n° 2, p. 9-50, dez/1996.

THOMAS; J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TOJAL, J B. A. G. Educação motora: Que profissional formar? In. DE MARCO, A. **Pensando a educação motora**. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação Básica e ensino superior – projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 3ª Edição. Artmed Editora S/A: Porto Alegre, 2003.

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos acadêmicos  
participantes da pesquisa**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Prezado (a) Acadêmico (a):**

Considerando a Resolução nº. 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada, **FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CAMPO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**, como parte integrante do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado desta Instituição.

A presente pesquisa propõe refletir por meio de diversas literaturas e estudos sobre a questão da formação de professores em Educação Física; a constante tensão existente a respeito do seu objeto de estudo pautado na ciência e na intervenção pedagógica; o ordenamento legal por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais; o distanciamento teoria e prática e suas relações com a disciplina de Estágio Supervisionado.

Para isso, este trabalho tem como objetivos: a) o desvelamento dos elementos que aproximam/distanciam a formação acadêmica da prática pedagógica; b) o levantamento de subsídios para uma reflexão crítica que contribua no sentido de avanço no que tange à concepção da relação teoria e prática na proposta curricular que norteia a formação dos futuros professores inseridos neste trabalho.

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa refere-se a um questionário que deverá ser respondido por acadêmicos do curso de Educação Física Licenciatura que estejam vivenciando a disciplina de Estágio Supervisionado. Esperamos que a partir dos resultados obtidos com esta pesquisa possamos desvelar o processo de distanciamento da teoria e prática e mais especificamente da Universidade com o contexto da escola.

Neste sentido sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento deste estudo. Se estiver de acordo em participar, podemos garantir que sua identidade será sigilosamente preservada e que as informações por você fornecidas serão utilizadas exclusivamente neste estudo e com os objetivos mencionados anteriormente.

Desde já agradecemos à atenção dispensada e o interesse na participação e colocamo-nos a sua disposição para quaisquer esclarecimentos, por meio do endereço eletrônico: [ilmacelia@hotmail.com](mailto:ilmacelia@hotmail.com) ou [honoratto@yahoo.com.br](mailto:honoratto@yahoo.com.br) e também pelo telefone (42) 99647574.

---

Ilma Célia Ribeiro Honorato

Eu, \_\_\_\_\_, declaro estar plenamente esclarecido (a) e **concordo voluntariamente** em participar desta pesquisa. Declaro ainda, estar ciente de que minhas informações serão utilizadas para a construção deste estudo.

Assinatura: \_\_\_\_\_ . Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – Questionário aplicado aos acadêmicos participantes da pesquisa**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**Mestranda:** Ilma Célia Ribeiro Honorato

**QUESTIONÁRIO PARA OS ACADÊMICOS PARTE I: EM RELAÇÃO À DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO VIVENCIADA DURANTE A GRADUAÇÃO**

- 1) Realizou estágio em que níveis de ensino?
- 2) Qual a concepção de profissional que a Instituição em que você está inserido quer formar?
- 3) Se sente preparado(a) para atuar na escola? Justifique.
- 4) Na disciplina de Estágio Supervisionado durante as aulas são promovidos reflexões, debates sobre a realidade encontrada na escola? Justifique.
- 5) Há articulação entre os conteúdos desenvolvidos na disciplina de estágio supervisionado com a realidade da escola? Justifique.
- 6) A carga horária estabelecida de vivências na escola é condizente para uma formação consistente? Justifique.
- 7) Para você o material utilizado (fichas, planos de aulas, etc) para a elaboração do documento final (pasta de estágio), é coerente com a realidade do cotidiano escolar? Justifique.
- 8) Quais as sugestões para o aprimoramento da disciplina de Estágio Supervisionado?

**PARTE II: EM RELAÇÃO À DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO VIVENCIADA NA ESCOLA**

- 9) Como é feito o acompanhamento do professor da disciplina na supervisão do Estágio Supervisionado?
- 10) A elaboração das aulas ministradas durante a regência está subsidiada em quais referenciais teóricos?
- 11) Ao elaborar as aulas de regências os conteúdos a serem ensinados foram estabelecidos ou escolhidos de que forma?
- 12) Analise as seguintes situações problemas e escreva qual seria seu posicionamento frente a elas:
- 4.1) Você foi ministrar sua aula (regência), seu plano de aula foi desenvolvido para ser executado na quadra ou ginásio de esporte com o conteúdo específico de basquetebol. No entanto, ao chegar à escola você constatou que em virtude de um contratempo o local não está disponibilizado. Como você trabalharia com a sua turma diante dessa situação?
- 4.2) Ao chegar à escola, você é avisado que em virtude da falta de um professor, você irá trabalhar com duas turmas ao mesmo tempo, portanto ao invés de 35 alunos serão 70. Como você configuraria sua aula (material, espaço, atividades, conteúdo a ser ministrado, objetivos a serem atingidos), uma vez que o plano estabelecido por você abarcaria somente 35 alunos?

**APÊNDICE C – Roteiro da entrevista realizada com os professores participantes da pesquisa**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**Mestranda:** Ilma Célia Ribeiro Honorato

**ROTEIRO ENTREVISTA**

- 1- Formação acadêmica.
- 2- Tempo de atuação.
- 3- Qual sua concepção de Universidade/Faculdade?
- 4- Qual a concepção de profissional que a Instituição em que você trabalha deseja formar?
- 5- Qual sua concepção em relação a disciplina de Estágio Supervisionado?
- 6- Como é realizado o Estágio Supervisionado?
- 7- Quais as fragilidades encontradas para ministrar essa disciplina?
- 8- Quais estratégias utilizadas para minimizar as fragilidades?
- 9- Há articulação entre as atividades desenvolvidas na disciplina de estágio supervisionado com a realidade da escola?
- 10- Qual a contribuição da disciplina de Estágio Supervisionado para atuação profissional?

**APÊNDICE D – Transcrição na íntegra das entrevistas realizadas com os professores  
participantes da pesquisa**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -  
MESTRADO**

**Mestranda:** Ilma Célia Ribeiro Honorato

**ENTREVISTA 1: PROFESSOR: P1B**

Data da realização da entrevista: 18/09/2010

1) Formação acadêmica seu tempo de atuação:

Sou formada em licenciatura não tenho bacharelado, fiz duas especializações, uma em educação física escolar e a outra mais recentemente em educação de jovens e adultos e estou atuando na Instituição há dois anos. Venho de um histórico que trabalho com disciplina, na área de segurança, mas na atuação escolar mesmo, na faculdade mesmo há dois anos.

2) Qual a sua concepção de universidade?

De uma forma geral a instituição superior vem no prolongamento da educação que é obrigatória que é a educação básica. Que deveria ser também por consequência o Estado oferecer a educação superior pra todos [...], não para uma minoria como acontece hoje.

A questão do ensino superior visa aprimorar o sujeito, [...] para estar trabalhando numa situação mais crítica, dentro da realidade de levar o aperfeiçoamento, que ele saiba com que ele está trabalhando. Aqueles fundamentos do ensino que nós pautamos desde o início, desde as séries iniciais até o ensino básico, da criticidade, da autonomia e do saber fazer, e isso continua na universidade, então quando nós temos formadores na educação básica eles tem que ter um embasamento melhor, é a Universidade que proporciona não só na área da licenciatura mas em todas as áreas [...].

Ela deveria estar proporcionando um ensino mais adequado para que as pessoas soubesse interpretar a realidade lá fora, não ficar na mesmice, eu considero uma mesmice quando você aplica e não consegue ir além, levar a outras pessoas a ir além. Tornar um profissional mais qualificado.

3) Você acha que a universidade hoje dá conta de tudo isso que você falou?

Não. Hoje o curso de graduação ele abre portas. Como eu falo em sala de aula para os alunos, ela é restrita ao tempo, como toda atividade demanda um tempo pra que se tenha uma qualidade satisfatória, a Universidade hoje só dentro de sala de aula ela não proporciona essa qualidade.

Então, cabe muito também do individual do aluno, o professor vem como mediador, o professor media essa aprendizagem o aluno abre portas. E cabe ao aluno ir em busca de mais conhecimento, então se for ficar só ambiente em sala de aula, só ambiente do aprendizado que ele obtém dentro da sala de aula ela não é suficiente.

4) Qual a concepção de aluno que a esta Instituição quer formar?

A primeira proposta é fazer com que o acadêmico ao chegar aqui em um nível “X” de conhecimento e que ao final ele tenha quase o alfabeto todo, eu brinco dessa forma. Ele tem que evoluir enquanto pessoa, e formar um profissional que seja apto agir a própria aprendizagem é levar o sujeito a saber aprender, além do que ele aprendeu aqui ele continua a formação dele independente de outros cursos, mas que ele vai em busca da capacitação por si próprio, que ele seja autônomo, hoje a gente busca no caso da licenciatura o professor mais autônomo, mais crítico em relação a prática que ele desempenha.

Eu falo pro meus aluno, lá na metade do curso que eles estão com as horas que capacita-os para estar participando de outros processos seletivos, eles já são professores que a hora da metade do curso pra frente, a hora que eles despertam mesmo pro estado da realidade, o estágio é um desse despertadores porque ele acaba acordando pra realidade.

O papel do professor dentro da faculdade “B” não é deixar o aluno ouvindo dentro da sala, simplesmente ouvinte, ele é ouvinte mas ele é participativo também, e ele é cobrado bastante assim no sentido de benefício pra ele mesmo.

A leitura, muitas leituras, muitas análises, a interpretação do todo no ensino aqui dentro, então quando falamos em criticidade, criatividade é mostrar pro aluno que ele é capaz de fazer que ele é um sujeito dentro de um ambiente e esse ambiente ele não vem sozinho ele também tem que estar.

5) Diante de tudo isso que você me falou, qual a importância da disciplina de estágio?

O estágio, ele é fundamental, porque é a vivência teórica e mesmo prática dentro da academia, é lógico é máximo confrontar uma realidade teórica trazendo essa realidade para a teoria aqui na academia, mas o estágio ele vem proporcionar ao acadêmico uma visão do que ele tá aprendendo que pode ser aplicado na prática, que essa prática muitas vezes ela é dificultada pela realidade, nós tratamos do saber científico, do aluno enquanto na legislação, no saber científico, mas quando vai a prática ele se depara com a realidade e a realidade ela não está tão distante da academia na questão de metodologia de ensino, que o professor deve

aplicar na questão observacional do aluno em campo, mas na questão da realidade das escolas hoje.

A questão da estrutura, isso dificulta um pouquinho porque, quando ele chega na prática ele se depara com as dificuldades que não é tão fácil quanto parecia, pegar teu exercício, pegar tua atividade, chegar na sala de aula e de repente não conseguir aplicar dentro daquela realidade naquele momento, então o que o ensino com qualidade vem trazer é a chance do aluno, ele chegar na escola deparar com uma realidade diferente do que ele estava, às vezes se preparou de uma forma fantasiosa, chegar lá não tem material pra trabalhar ele tem que agir, que tomar uma atitude fazer com que as atividades se desenvolva com que ele tem lá. Esse poder dentro, eu acredito que é um poder de análise do que eu posso fazer do que com eu sei com que eu tenho de fato.

6) Esse poder de análise vem do que, da prática ou da teoria?

É um conjunto, [...] eu diria que a teoria e a prática estão atreladas dentro da academia pra que lá no campo, no trabalho ele consiga efetivar isso [...], então é um conjunto, hoje eu não posso dizer a disciplina de estágio está embasando o aluno pra ir pra prática, hoje eu digo que todas as disciplinas dentro do curso elas te levam pra prática, porque o estágio nada mais é do que aplicar todo o conhecimento que já adquiriu e que ainda está por adquirir, então, não posso exigir do acadêmico que chegue na prática e saiba tudo [...], mas ele vai estar levando o que ele já aprendeu e também o que ele vai buscar adiante.

7) Então, você acredita que deve ser articulado a prática com a teoria? Vou colocar um exemplo prático que você citou de estrutura. Eu chego lá na escola, eu preparo meu plano de aula e encontro uma realidade que meu plano de aula não dá conta. Para eu ter essa visão de como direcionar a minha aula, essa visão mais ampliada de como eu posso conduzir, isso prima pelo saber acadêmico e a intervenção na escola?

Pela realidade escolar que nós temos [...], com certeza a disciplina de estágio vem preparar antes o aluno pra estar dentro da escola. Como ele não sabe da realidade que ele tem, ele chega lá e se depara assim de repente com essa realidade. Não, isso não acontece ele é instruído [...] ele sabe que ele vai ter dificuldade, ele tem um plano de ação pra escola.

8) Dentro desse plano como é realizado essa disciplina?

O estágio se desenvolve em 3 etapas que seria o período de observação, [...] que é momento que ele chega na escola, que ele vai verificar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, as normas internas da escola, como funciona aquela a escola, ele vai verificar a estrutura da escola, que materiais que ele tem, eu falo de materiais físico e humano, então ele

vai verificar toda essa estrutura da escola, vai anotar, vai fazer os relatórios, vai estar sabendo, vai estar conhecendo a realidade, vai voltar pra academia, nesse interím ele esta na academia, ele vai estar planejando, embasado naquela realidade.

Aí no segundo momento que é a participação que ele vai estar atuando na escola com os professores que lá estão. Esse momento é um momento assim crucial porque ele vai estar com a pessoa que tem a disciplina, estar em contato com aluno, e esse acadêmico não vai chegar nada pra aquele aluno, a confiança que os alunos tem com o professor e o professor tem com o seu aluno, o acadêmico vai sendo inserido aos poucos.

Então, na participação ele vai estar auxiliando o professor, mesmo porque no estágio I é realidade nova para ele, ele frequentou a escola ele conhece a escola enquanto aluno, enquanto professor não, é uma realidade nova, ele não conhece nem o livro de chamada, não obteve o livro de chamada do professor, então é junto com o professor que ele vai ter aquele livro de chamada, como está desenvolvendo o conteúdo, como o professor está trabalhando naquele momento, essa interação com o professor.

Depois, no terceiro momento viria a parte da direção, é o tempo hábil dentro da disciplina até pela carga horária, até pela carga horária da disciplina, é o tempo hábil pra ele passar todos os estágios de preparação para a direção, após a participação ele vai estruturar um plano de ação embasado no PPP da escola, na proposta curricular também da escola e ele vai estar embasando as aulas que ele vai ministrar, o acadêmico vai pra escola em um determinado momento vai sentar junto com o professora, vai ver todas as realidades ali, normalmente a professora ajuda porque ele pega o plano anual de ação, a partir desse plano anual ele vai construir o plano de conteúdo dele que seriam as 8 aulas de regência, dentro desse planos de aula ele tem que estar ciente da realidade da escola e desenvolver atividades que possam trazer ao aluno de forma sistematizada ir além.

Simplemente chegar na escola jogar uma bola deixar que o aluno corra sem perceber o que esta acontecendo, os diferentes graus de aprendizagem que os alunos estão. O que eu posso fazer para melhorar as habilidades dos alunos? Então, nesse momento ele pára e prepara as aula, tem um conhecimento prévio do que está acontecendo, os alunos até então ele vai ministrar as aulas que o professor vai estar assistindo.

#### 9) Qual carga horária dessas etapas?

A observação no estágio I que seria nas séries iniciais e também no ensino infantil são duas etapas uma para série infantil e uma para séries iniciais. O total delas 36 horas,

ficaram divididas em 4 horas no ensino infantil de observação e 4 horas na séries iniciais, 6 horas de participação e 8 horas de direção.

10) Você acha que essa carga horária é suficiente?

Essa carga horária nesse momento, quarto período ela é suficiente para o aluno estar tendo uma noção da realidade.

11) Na grade que foi analisada, são 124 horas para essa disciplina, de 124 horas 36 é quando o acadêmico está em campo, o restante dessa horas é o quê?

Sala de aula, para estar preparando o acadêmico para tá indo à campo. Essa preparação do estágio I ela tem voltado mais a caracterização da criança, como é a criança com quem o acadêmico vai trabalhar.

O primeiro passo é estar trabalhando com acadêmico quais as características dessa criança que vai estar com ele. Porque, nem todos tem uma vivência da escola, volto a repetir a vivência de escola deles foi na idade regular, trabalhar com criança pequena exige que o acadêmico tenha uma noção mais aprofundada com essas características como trabalhar com essas crianças no ensino infantil, que propósito que eu tenho para o ensino infantil, então no primeiro momento trabalho a parte teórica da especificidade de cada fase desde o ensino infantil e com a criança maior.

Quais são atividades que eu posso estar desenvolvendo com essas crianças, em função da maturação biológica delas também e a questão dos estímulos que tem recebido.

Quando o acadêmico chega em sala tem ser a salvação, que fase que eu to trabalhando, daí eu brinco com eles: “Você não vai dar um jogo de futebol para criança de 3/4 anos”. “O que eu trabalho com criança de 3/4 anos?” Eu trabalho atividades simbólicas, o jogo motor existe? Existe. O jogo da brincadeira de faz – de - conta, atividades rítmicas, os brinquedos cantados, essa fase é bem peculiar, porque o acadêmico a noção que ele tem da educação física muitas vezes é da bola e a criança pequena foge disso, tem todo um processo específico pra ela, o primeiro passo é estabelecer junto com o acadêmico as características dessas crianças.

12) Na verdade, você trabalha com metodologias de ensino. Essas 124 horas são divididas tanto em campo quanto em sala de aula. Quais as principais fragilidades que você enfrenta enquanto docente nessa disciplina, tanto aqui na faculdade quanto em campo, na escola?

A carga horária apesar de parecer bastante extensa, existe algumas dificuldades justamente na questão tempo, o acadêmico vai para escola muitas vezes nós temos uma

fragilidade na questão de autorização da escola para aceitar essa liberação. No estágio I nos estamos com parceria com a prefeitura de Guarapuava. No interior vai depender depois de um contato com essa escola, deles estarem liberando.

13) Por que no interior?

Porque é proporcionado ao acadêmico fazer o estágio na escola mais próxima da residência, se essa escola aceitar, mas tentando sempre fazer com que o estagiário consiga fazer de uma forma mais tranquila pra ele, porque muitos deles trabalham.

14) A faculdade abarca toda a região?

A região toda. Tem estagiário hoje na Campina do Simão, Laranjeiras, Canta Galo, Foz do Jordão e muitos outros municípios.

15) O estagiário faz nessas cidades, essa seria uma fragilidade? O convênio que você tem é com a prefeitura de Guarapuava e não existe outros convênios com as prefeituras de outros municípios?

Nos outros municípios o tratamento é direto com as escolas, não que as prefeituras não foram contactadas, a secretaria de educação foi contactada.

16) Mas, ela deixa a autonomia para a escola?

Exatamente, esse contato é feito com as escolas.

17) E isso é uma fragilidade, porque se a escola não aceitar, você não tem onde colocar o acadêmico para fazer o estágio, é isso?

É isso. Normalmente nós não temos tido assim problemas graves nessa área, existe uma abertura muito grande principalmente das escolas públicas para os acadêmicos, às vezes a dificuldades está no número de acadêmicos. Eles vão para escola, por exemplo, em Guarapuava hoje eu tenho 24 acadêmicos para 5 escolas. O tempo é curto, ele tem que fazer um revezamento na escola, porque não abarca todos. Apesar do convênio com a prefeitura nos temos 5 escolas que nos foram cedidas pro trabalho na área de educação física. Na educação infantil tenho 2 CEMEIS para esses 24 acadêmicos, o tempo tem sido curto pra que se desenvolva o estágio mais a contento.

18) O tempo é uma dificuldade, para amenizar isso, sua estratégia é fazer um revezamento?

Um grupo vai no mês de setembro, outro grupo no mês de outubro e outro grupo no mês de novembro.

19) Esse estágio é feito em grupo então?

Grupo que eu digo são de escola. O revezamento acontece nas escolas.

20) E os acadêmicos fazem como, individual?

É individual. Lógico que alguns casos, que aconteceu no semestre passado que a gente teve que colocar em duplas.

21) Por que?

No semestre passado tivemos o agravante em relação a abertura das escolas, o calendário das escolas, aí eles foram em duplas. No ensino infantil, nós temos optado pela dupla por ser criança muito pequenas, a possibilidade dos acadêmicos estar trabalhando com crianças bem pequenas, optou-se por colocar eles em duplas. Mas, o relatório é individualizado, cada um vai fazer seu relatório, vai desenvolver suas atividades junto com as crianças, a gente divide essas atividades, o relatório tem feito de forma individualizada.

22) O relatório que você diz é?

É o documento que eles entregam no final do estágio, seria a pasta de estágio. A pasta de estágio é feito de forma individualizada.

23) Você falou da fragilidade estrutural no primeiro momento, da demanda ser muito grande de acadêmicos para o pouco número de escolas. E agora a fragilidade no campo mesmo, na atuação do acadêmico. Como que é o município, tem professores de educação física?

Em campo na questão, até nós falamos em observar, em participar, em dirigir aulas, no campo da recreação, não chamam de educação física, chamam de recreação.

Os profissionais que nós encontramos na escola são acadêmicos, na maioria são acadêmicos, que estão estagiando também, trabalhando temporariamente, advindos de outros cursos que não da educação física, o que encontramos nas escolas nesse momento que nós estamos com os estagiários lá em campo, são pessoas quando formadas ou estagiários da área de letras, matemática, ciências biológicas, pedagogia, várias de pedagogia, e dois apenas da área de educação física que seriam duas professoras formadas.

Então, essa dificuldade existe, quando nós chegamos lá na escola para o primeiro contato a reação que se tem da professora, da parte pedagógica da professora também, “que bom que eles vem”, “nós vamos aprender com eles”, “nossa, nos estamos precisando dos acadêmicos aqui”. Sabe, torna-se uma responsabilidade muito grande para o nosso acadêmico, chegar na escola e ser o professor da professora, a disciplina que seria para ele aprender ele vai ensinar, isso tem ocorrido, é um fato que ocorre dentro da escola municipal hoje, eu cito a escola municipal, porque nós trabalhamos exclusivamente com a escola pública.

Nas séries iniciais é o recreacionista, é aquela pessoa que trabalha com competência eu diria, mas uma competência empírica, mesmo nas conversas que a gente tem com a professora nessa inserção do aluno, a professora de estágio vai a escola, conversa com a direção, conversa com a pedagoga, conversa a professora a respeito desse estagiário que vai estar atuando nessa escola, e nós nos deparamos com isso, então, uma das dificuldades é que a professora ela espera que o acadêmico vai auxiliá-la quando ele deveria estar lá para aprender.

24) Você acompanha esses acadêmicos de que forma?

No primeiro momento em sala e no segundo momento a gente faz essa visita as escolas, apresentando a faculdade, a intenção dos estágios, como vai se desenvolver essa estágio nas escolas.

No segundo momento, o estagiário tem a documentação, ele vai ter o respaldo da professora, ele se apresenta na escola munido de ofícios, da documentação da faculdade, das fichas que eles serão avaliados, se apresentam à direção do estabelecimento, fazem o primeiro contato com a professora, estabelecem os horários, de participação, efetivação do estágio, na sequência esse aluno inicia a observação, a participação e a regência.

A professora, durante a estada desse acadêmico dentro da escola, nós fazemos visitas periódicas. Como se dão essas visitas, normalmente tem o horário específico para isso, nesse semestre seriam as quintas-feiras à tarde e sextas-feiras de manhã, uma manhã e uma tarde a gente abarca quase que a totalidade dos acadêmicos em campo.

As visitas se dão esporadicamente, o acadêmico já trouxe uma ficha de horários anterior pra professora, e eu vou na escola para avaliá-lo, para observar como está se dando a aula, como está agindo, essa é uma das avaliações, a gente vai a escola, normalmente duas vezes ver o acadêmico em ação.

25) Você considera isso suficiente, ou considera isso mais uma fragilidade?

Não, não considero mais uma fragilidade, porque não fechamos em duas visitas especificamente para todos os acadêmicos. Na primeira visita, a gente percebe como o aluno está atuando, se houve dificuldades, se houve algo que tem ser corrigido, a gente conversa com ele nessa visita e se necessário a gente vai mais vezes.

Um suporte pra esse acadêmico para verificar quais os problemas que ele está enfrentando ou se ele está se adaptando direitinho, como ele está trabalhando, como ele está desenvolvendo as atividades, dependendo da situação a gente acaba indo 3, 4, 5, 6 vezes na escola.

26) Ele é avaliado?

Ele é avaliado, todo o comportamento dele quanto atuante na escola.

27) O que você avalia?

Avalio desde o vestuário. Nos temos algumas exigências do estagiário. O comportamento pessoal dele, a roupa está adequada? Ele está adequado as normas do estabelecimento? Uma questão bem pertinente, ele vai pra escola ele vai se adequar o que a escola está vivendo nesse momento. É proibido o uso de boné, meu acadêmico está de boné? É um tipo de avaliação que eu faço. Ele e da área de educação física, ele deverá estar identificado dentro da escola.

A postura dele em aula, como ele está desenvolvendo essa aula. Ele está estabelecendo critérios dentro da metodologia específica da educação física, ele está respeitando uma sequência pedagógica de ensino para aquela faixa etária. Esses pontos, questão metodológica, questão comportamental, também o relacionamento dele com a turma, como ele está agindo enquanto profissional, esses são fatores que a gente tem avaliado.

28) Como você vê essa resposta dos acadêmicos em relação a disciplina de estágio. Você acredita que eles tem dificuldades, apresentam alguma ansiedade, medo? Por que o teu é estágio I, eles nunca passaram por essa disciplina é primeira vez que eles vão a escola, querendo ou não vai ter uma hora que ele vai virar o professor da turma, como você vê essas reações?

Em um primeiro momento ansiedade. “Professora eu nunca trabalhei com criança, como é que eu vou fazer?” Essa ansiedade ela é natural, primeiro momento é de ansiedade e talvez até medo, como eu vou desenvolver, será que eu vou dar conta, como vai ser? Essa ansiedade existe, mas o que se torna gratificante, nós temos percebido que os acadêmicos tem ido à campo e ao final do estágio, ele tem uma noção e isso é uma finalidade do estágio.

Eles tem noção exata do que eles querem. Até no comentário de um dos alunos, que tá fazendo complementação, que fez bacharelado e tá fazendo licenciatura, que me falou: “Professora última opção eu dar aula, eu vou fazer o estágio porque eu tenho que fazer o estágio”. Tudo bem, vamos fazer o estágio.

Ele trabalhou 36 horas na escola, e ao final o discurso dele foi totalmente diferente. Ele chegou para mim e falou: “Professora eu nunca tinha me visto dando aula e hoje se eu não conseguir um trabalho na escola eu vou de voluntário, vou fazer qualquer atividade de voluntariado e vou para escola, eu amei trabalhar com criança”. É importante essa fase, é onde eles descobrem se querem ou não ser professor.

29) Então você acredita que essa disciplina nesse sentido também contribui depois de formado. Eu me formei agora eu vou trabalhar realmente na escola, então eu vou lembrar do meu estágio, o que eu fazia lá no meu estágio?

Lembra, lembra porque o estágio ele dá uma noção exata da escola, ser professor ou você odeia ou você ama, não tem meio termo. Ser professor tem que ter vocação e o estágio proporciona isso é um primeiro contato é onde você vai lembrar para sempre.

30) Então é uma aproximação do cotidiano, da realidade com a Universidade?

Sim, com a academia.

31) Você tem alguma posição na questão da separação do curso de bacharelado e licenciatura? Você tem alguma opinião formada sobre essa fragmentação de diretriz, uma que forma bacharel e outra que forma professor?

Tenho. É muito nítida a diferenciação. Veja bem, eu trabalho na mesma turma em que tem alunos que estão fazendo só licenciatura e alunos que já fizeram bacharelado e fazem complementação. Antes eu não teria uma opinião tão bem definida quanto agora, mas hoje eu tenho uma opinião bem definida.

O bacharelado é extremamente técnico desde uma atividade que a gente vai elaborar, elabora várias situações em sala pra estar levando pro campo. Nas atividades que vão ser elaboradas em sala a no início da disciplina, o pessoal que fez o bacharelado eles são extremamente técnico em desenvolver as atividades mais de rendimento.

Quando eles se deparam com a parte da licenciatura, que eles percebem, principalmente nas séries iniciais que se trabalha mais com o lúdico, com a questão do jogo de uma forma mais lúdica, sem buscar o rendimento exacerbado eu diria, que a criança vai desenvolver paulatinamente tranquila, a metodologia de ensino mesmo.

No bacharelado, nos primeiros planos de aulas, eles colocam as crianças em fila, fazer atividade cronometrando o tempo para ver quem é o vencedor, eu chamo assim a pedagogia praticamente do cone, vai até o cone volta e bate na mão do coleguinha, marcar o tempo pra ver quem concluiu atividade, ver quais são os melhores que se sobressaem, se a criança desenvolveu uma performance, se melhorou o tempo de corrida. Na verdade nas séries iniciais não é o objetivo.

32) Pelo o que eu entendi da sua resposta, a licenciatura daria uma visão do que é ser docente, da didática, da metodologia de ensino?

Da formação integral do aluno. A gente fala em formação integral e às vezes fica meio solto, uma formação integral e global que abarque todo ser humano. A educação física

não voltada apenas aos movimentos, porque a partir do momento que nós se preocupar somente com o movimento, estaremos sendo bacharéis.

A licenciatura se preocupa com outras fundamentações, a questão psicológica da criança, a questão afetiva, afetividade é assim um aspecto bastante importante nessa fase das crianças nas séries iniciais, que é o contato com o outro e o contato com o meio, mais amplo, mais pessoas.

A criança normamente é habituada com a casa, a residência, ela chega num ambiente onde deverá estar convivendo, respeitando, tendo limites de convivência, então a educação física licenciatura visa mais a questão comportamental do ser humano, a melhoria das habilidades básicas, ela é consequência das atividades, não que seja forçada. A licenciatura vem trazer essa parte mais abrangente do ser humano.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -  
MESTRADO**

**Mestranda:** Ilma Célia Ribeiro Honorato

**ENTREVISTA 2: PROFESSOR: P2B**

Data da realização da entrevista: 24/09/2010.

1) Formação acadêmica e seu tempo de atuação:

Minha formação é em educação física em 2004, educação especial em 2004. Comecei leigamente em 98 como professor de educação física na educação especial na APAE até hoje estou lá e na faculdade estou desde 2005 com a disciplina de estágio e com outras disciplinas também.

2) Qual a sua concepção de faculdade, universidade?

Eu tenho essa concepção desde que eu fiz a faculdade, na minha opinião a faculdade te ensina principalmente a estudar, te ensina você ter orientação, te ensina traçar o seu caminho na sua profissão, ali você é generalista aprende um pouco de tudo, mas, depois que você termina, você vê mais ou menos o que você quer fazer e especializa na área que você tem interesse, então ela te orienta no geral.

3) Então, a formação pra você seria generalista em um primeiro momento?

Com certeza, na escola as disciplinas são divididas, as cargas horárias mais ou menos por aí.

4) Qual a concepção de profissional que a faculdade em que você atua quer formar?

Eu tenho uma preocupação muito séria com a formação profissional nossa aqui, eu acho que eles são generalista aqui, mas meu principal medo, vamos dizer assim, é que eles não se especializem e fique generalista durante toda a sua vida profissional.

A faculdade, acredito a nossa carga horária forma generalista, até mesmo pela divisão das disciplinas, mas a minha concepção na formação dos alunos, eles acabam depois de formado - até pelo perfil deles que são trabalhadores e alguns não vão atuar na função - ficam generalista, não se especializam e entram no sistema com aquela disciplina mais parada.

5) O que seria a disciplina de estágio pra você?

A minha disciplina de estágio é no ensino médio. Ela é uma disciplina que está voltada a dar um fundamento para esse aluno, pra ele poder atuar na escola com

responsabilidade vamos dizer assim, o aluno dentro da disciplina consiga entender que os conteúdos da educação física no ensino médio, compreender o que é a clientela, adolescente que estão saindo do colégio, estão indo para a faculdade, principalmente é isso, tentar orientar esse aluno como ser um profissional no ensino médio, conteúdos, currículo.

6) Como é estruturada essa disciplina?

144 horas, 36 horas de estágio na escola, 12 horas de observação, 12 horas de participação e 12 horas de regência.

7) São 36 horas de estágio na escola e o restante?

A minha metodologia de trabalho? A minha metodologia de trabalho funciona assim: eu tenho a concepção que o ensino médio não é só aula prática na escola. Nós como profissionais de educação física temos que passar principalmente uma parte teórica.

Todo meu conteúdo aqui na faculdade é ensinar o aluno a trabalhar a parte teórica da educação física no ensino médio, montando aulas, pesquisando, até sabendo trabalhar com a tv pendrive, esse tipo de coisa, voltada a educação física, falta isso pro professor de educação física hoje em dia que também eles não tem essa concepção de trabalho com a tv pendrive.

Então, o que eles fazem, pesquisam esses assuntos, elaboram as aulas e depois apresentam dentro de sala de aula primeiro pra turma e pra mim, são avaliados e posteriormente eles apresentam para os alunos lá no colégio no ensino médio. Isso é uma aula teórica que eles fazem, porque não dá tempo de fazer mais aulas, mais esse e o princípio para se ter a noção, entender que a aula teórica também é importante na educação física.

8) O estágio é realizado em 36 aulas na escola, essas 36 horas é divididas em várias etapas?

Divididas em 12 observações, 12 participações e 12 regências. Participação e observação é dirigida pelo professor da escola e a regência também é feita pelo professor, mas quem vai trabalhar o conteúdo é o aluno.

9) Como você avalia esse aluno, como você acompanha esse aluno no campo de estágio?

Eu tenho uma certa dificuldade em acompanhar os alunos porque eu não tenho somente esse emprego. Eu tento colocar os alunos em escolas que a gente conhece o professor e pra que se tenha um contato maior por telefone.

A minha avaliação lá, algumas vezes nem todos os alunos eu vou, às vezes eu não consigo dar conta. Até por conta da carga horária. Às vezes eu não consigo dar conta, mesmo

diminuindo a minha carga horária. Os alunos divide a carga horária deles de segunda a sexta, mesmo diminuindo a carga horária como eu fiz agora, segunda de manhã e quarta de manhã, e o aluno dá a regência dele o estágio dele terça, quinta e sexta e os únicos dias que estou disponível para fazer isso e na segunda e quarta.

Eu vou até escola ver a regência, eu não vou ver a observação e a participação. Vejo a regência dele, uma aula, avalio e converso com o professor, é a minha participação como professor na regência dele no estágio na escola é isso aí.

10) Você encara isso como uma dificuldade?

Dificuldade principalmente dos alunos que são de fora.

11) Já que você esta falando dos alunos de fora. Quais são as fragilidades que você encontra para ministrar essa disciplina? Você disse que não da conta da demanda, essa seria uma e outras fragilidades existem? Uma boa parte dos alunos são de fora, não são de Guarapuava, outros municípios que giram em torno de no mínimo 40 km, tem municípios de 100, 120 km e assim por diante. A dificuldade é o deslocamento, você perde um período inteiro para ver um aluno.

E a outra dificuldade é você ir até esse município e o aluno não está no colégio. O aluno diz: “Não pude ir tava doente” e traz um atestado e você chega pra aquele professor que às vezes é amigo desse aluno - por ser de uma cidade do interior todo mundo se conhece - ele acaba tentando burlar o sistema e muitas vezes consegue.

A gente não consegue acompanhar toda a situação, se o aluno tem a intenção de burlar o sistema onde tem um professor que é amigo dele, um pedagogo conhecido, ele consegue muito facilmente. Mesmo você não marcando a visita e indo lá, ele falta, depois arranja um atestado, dá uma desculpa, mas tá tudo assinado, tá tudo certinho, a fragilidade é essa, os alunos são de fora e não tem acompanhamento direto.

Aqui em Guarapuava fica difícil, porque a gente conhece os pedagogos, os professores, então o aluno começa faltar, porque as escolas é a gente que escolhe, em outros municípios não tem como, tem municípios que tem um colégio só, o aluno está fazendo estágio desde o quinto período com o mesmo professor, já burlou o sistema e vai fazer a mesma coisa. Fica muito difícil o acompanhamento desse aluno pra ver se ele esta trabalhando direito. Seria o correto estar com ele nas 12 regências mas fica totalmente inviável.

12) Outra situação, dentro do contexto da educação física, há dificuldade de montar o plano de aula de acordo com o planejamento do professor?

As dificuldades que eles me passam é assim: chegam lá o professor não tem planejamento, eles sentem falta disso porque eles esperam uma espécie de modelo, eles chegam aqui desesperados: “Como é que eu faço?” “Ele não tem planejamento!”. A gente também tem que orientar nessa parte: “Trabalham assim, assim, assado...”

13) Isso seria uma estratégia para minimizar essa fragilidade?

Minimizar porque você não vai conseguir mudar a cabeça de um professor que está no Estado à 20 anos fazendo a mesma coisa, não tem planejamento. Ou tem o mesmo planejamento à 20 anos, e não segue o planejamento. O planejamento é obrigatório, mas esta engavetado e não segue o planejamento. O aluno chega e fala: “O que eu faço agora?” “Trabalha o seu conteúdo”. Ele mesmo faz seu planejamento e vai trabalhar.

Outra dificuldade que eu estou sentindo aqui em Guarapuava é a negação de estagiários nas escolas. Professores negando estagiários, por motivos deles - eu não posso dizer quiais – mas, não estão aceitando, principalmente no ensino médio que eu trabalho. Conversa com o professor ele quer um estagiário só porque tem a desculpa de que tem jogos ou está chegando final de ano, que vai ter avaliação. A gente acaba sobrecarregando um só professor, que recebe um monte de estagiários é a única maneira que a gente tem.

14) A demanda está muito maior de estagiários do que de escolas?

Muito maior, principalmente por essa negação do professor. Não querer aceitar estagiário. A semana passada teve um professora que falou: “Não, eu não quero aceitar porque fica falando mal de mim, que eu só fico jogando a bola.”

15) Você tem alguma estratégia, fazer estágio em duplas, em grupos? Como você minimiza essa situação?

A observação e a participação em duplas, para não sobrecarregar o professor, você pega 6 estagiários, a regência tem que ser individual porque o regulamento pede isso. A observação e a participação, como eles irão observar o mesmo professor não tem o porque cada um observar em dias diferentes. Mas, para minimizar isso aí, poderia fazer um projeto já que são adolescentes, poderia ser um projeto referente a isso, logicamente com o planejamento elaborado, mas a gente não tem solução para isso. A gente tenta minimizar dessa maneira, observa-se, participa-se junto, mas a regência individualmente.

16) Você acredita que existe articulação na disciplina de estágio aqui na faculdade, o conteúdo que você desenvolve, com a realidade da escola?

Muito difícil comparar a educação física aqui com a escola. Esses dias mesmo a gente estava conversando em sala que a gente preza aqui um ensino de qualidade, material,

espaço físico e tempo de elaboração de aula. Coisas que às vezes no colégio não é possível. Primeiro, não encontra professores preparados a repassar o conhecimento para o estagiário, segundo não encontra material, terceiro o aluno está acostumado com a educação física ser uma disciplina de folga, os alunos já estão acostumados com os estagiários e não levam muito a sério.

A uma distância grande com o que a gente passa aqui na faculdade com os colégios estaduais, logicamente não são todos, existe colégios com material e professor muito bom. Um aluno falou: “Aqui você pede o material o menininho vem aqui pega o material para você, arruma a quadra, recolhe tudo”. “A diferença é essa, esse seria o sonho de vocês no colégio”. Existe tanta dificuldade que a gente também empresta material para atividades diferenciadas que e os alunos elaboram nos colégios hoje, para que haja uma participação maior.

17) Então a disciplina de estágio contribui para a formação do professor?

Na minha opinião contribui. Principalmente, de tanto a gente falar para os alunos que a educação física não está sendo levada a sério no colégio, os alunos acaba não acreditando, então às vezes o estágio ele acaba vivenciando: “Então o que falava na faculdade é verdade, o professor do colégio só joga a bola, não trabalha os conteúdos, os alunos não querem nada com nada”. É a primeira vivência que está tendo como profissional, ele vai ter que trabalhar, ele vai ter que dar aula, é o ponta pé inicial.

18) Você tem uma concepção formada se foi melhor ou pior em relação a fragmentação da licenciatura e bacharelado? Na disciplina de estágio por exemplo, você já recebe alunos que tem o bacharelado e se insere na complementação na disciplina de estágio para licenciatura. Você percebe alguma diferença?

Primeiro, nunca concordei com essa fragmentação. Na minha opinião os dois são professores devem passar pelas mesmas disciplinas. Sobre os alunos do estágio que passaram pelo bacharelado a gente sente uma enorme dificuldades deles, planejamento, elaboração de aulas, DCEs, porque eles não passam por certa disciplina e caem direto no estágio, então eles ficam extremamente perdido porque a formação deles foi voltada exclusivamente para academia, personal trainer. Técnica. Coisas que eles sonham: “Vou ser personal”, querem ser personal, mas a sociedade, o contexto não permitiu, mas ele teve que partir pro professor, pra conseguir ganhar seu dinheiro.

Então, a dificuldade é muito grande, nessa área o bacherelado peca porque não dá essa formação, parece que não vai ser professor, muitos alunos que eu converso dizem: “Eu não vou trabalhar na escola”, depois está lá trabalhando na escola, totalmente perdido. Coisas

que eu não vejo dificuldade da licenciatura no bacharelado, eu acho menor a dificuldade da licenciatura no bacharelado, porque ele vem com uma formação diferente, uma concepção de ensino totalmente diferente do que o bacharelado. Praticamente parece que eu pego aluno do primeiro período lá no sexto, entrou agora na licenciatura e entrou no sexto licenciatura e vai fazer estágio.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -  
MESTRADO**

**Mestranda:** Ilma Célia Ribeiro Honorato

**ENTREVISTA 3: PROFESSOR: P1A**

Data da realização da entrevista: 24/11/2010

1) Formação acadêmica e atuação profissional:

Me formei na PUC em 2004, fiz uma pós graduação, na verdade não sou da área escolar, estou hoje nessa disciplina porque o professor da disciplina saiu para doutorado. Quem assumiu essa disciplina fui eu. Minha formação é mais voltada para parte esportiva, fui atleta, fui pra Portugal jogar e nesse momento que terminei minha especialização, fui para Portugal e fiz meu mestrado lá na área de medicina esportiva, minha área de concentração é pedagogia do esporte, então o que eu trabalho aqui na universidade, que eu faço pesquisa e estudo é na medicina esportiva e pedagogia do esporte.

O interessante dessa minha experiência para eles da pedagogia do esporte no estágio é que o currículo que eu vejo hoje é esportivizado, o esporte, isso que não fez pedagogia do esporte na escola. Que não faça só esporte. Nesse bate papo com eles foi interessante porque eu trouxe muita coisa nova em relação ao ensino do esporte, teoricamente não tá sendo aplicado, transformando isso na prática deles.

Então terminei meu mestrado em 2007, e 2008 comecei dar aula na Tuiuti em Curitiba, 2009 dei aula na Tuiti e aqui em 2010. A minha experiência hoje é de 3 anos.

2) E com a disciplina de estágio?

Dei estágio na Tuiti também 2 anos.

3) Com 3 anos de experiência no ensino superior, qual concepção que você tem de universidade hoje?

Eu a vejo como uma capacitação básica para que o profissional entre em uma área específica. Entretanto, não vejo que a academia de toda a formação necessária para esse profissional. É na prática que ele vai ver realmente os problemas deles e buscar soluções.

A gente aqui não consegue atender os problemas que tem na prática. Até a nossa grande discussão de estágio, conversando com os professores, a gente tentou aprofundar um pouco mais, porque fazer o estágio? Tá lá o aluno a gente vai uma duas vezes acompanhá-lo, entrega trezentas páginas de um caderno pra nós, sinceramente não vejo porque das trezentas

páginas, planos e planos, relatórios e relatórios e vai na prática está reproduzindo o que o professor mandou, a interferência dele, não sei se essa iniciativa dos alunos ou por eles próprios, eles estão lá cumprindo um papel, um horário, que eles não veem a necessidade ou a importância deles estarem ali defrontando com os problema, claro que eles estão vendo a realidade, eles não tem grande autonomia para mudar aquele quadro ou propor atividades, porque nós não temos respaldo e nem quem tá recebendo eles na própria escola dá essa autonomia ou esse direito deles interferir nas suas aulas.

Eles vão lá e reproduzem o que está sendo feito, vejo estágio assim, colocar a mão na massa em algo que já tá encaminhado, ele não tá mudando nada. Pra eles estágio-escola, até pelo o contexto hoje da escola em si no curso de educação física, se perguntar pra quem tá saindo ou quem ta entrando, não é por causa da escola, porque eles gostam ou de esporte, ou de personal trainer, eu vejo assim.

A nossa reformulação hoje está levando um ano, mais de um ano porque a gente tenta relacionar com a estrutura atual, mercado de trabalho, problemas que vem da escola, problemas que vem de outros pontos da educação física. Mas, o que acontece, talvez seja essa a falta de interesse deles, eles não tem essa visão de trabalhar na escola, eles caem na escola, eu vejo mais mais pela falta de opção do que propriamente ter se preparado para aquilo.

Se vê eles se preparando para curso de musculação, personal trainer, vão fazer congresso fora pra isso, chega o mercado de trabalho o que tem para eles? PSS , que vão fazer o concurso, e quando tem alguma coisa por fora e tem alguns ficando pelo caminho.

4) Pelo o que eu percebi, o que voce está me falando seria assim, o aluno não tem o perfil para atuar como professor, ele tem outros interesses, mas como tem o ordenamento legal que exige o cumprimento de uma carga horária na escola, ele é obrigado a fazer a intervenção?

Mas, isso eu vejo da realidade do curso. Na Tuiti que eu dava, a gente tinha licenciatura e bacharelado. Eles iam fazer licenciatura, eles já entram preparados para trabalhar com aquilo e hoje a educação física tá dividida assim, ele tem essa percepção.

O problema do nosso curso qual foi, eles entraram com a aquela resolução em que era licenciatura plena. Até hoje a turma que está se formando agora que eu estou trabalhando eles ainda creem - mesmo poque a gente vai oferecer a complementação pra eles - que eles não vão trabalhar na escola mesmo estando na licenciatura. Eu acredito que seja um perfil diferente, por exemplo, do primeiro ano que está com a grade nova.

5) Conversando com o P2A, ele relatou que a disciplina de estágio tem uma carga horária que tem que ser cumprida na universidade para confecção dos documentos, elaboração do relatório, como deve ser feito o relatório final, os planos de aulas e uma carga horária especificamente na escola com a intervenção. Essa carga horária é dividida em 12 horas de observação em que eles fazem o relatório dessas observações, devolvem o relatório pra vocês e voltam para intervir na escola. É isso?

Sim.

6) Então, qual a importância que você acha disso? E quais as maiores fragilidades que você encontra diante desse contexto, ou seja as dificuldades que a disciplina de estágio encontra no “chão da escola”?

Na verdade a primeira dificuldade nossa, ele é um entruso naquele meio, a primeira dificuldade que eu vejo é essa, porque se houvesse um colégio de aplicação, ou uma escola que possivelmente servisse para auxiliar seria diferente a aplicação dele, até pelo professor que está recebendo seria diferente, mas como ele está lá para cumprir essas 38 horas que está lá.

Veja o professor que tá passando lá tem as 102 horas ou mais que o professor tem, aí vai ter o estagiário, agente vai ser cobrado ou a gente vai só colocar uma coisa recreativa, alguns vão fazer lá um torneio. Então o primeiro ponto que eu vejo que eles não são visto como professor na escola, tá lá só para passar algum tipo de trabalho. Eles mesmo se sente assim, to lá para cumprir tantas horas. “A professor!” “Vou dar uma aula nessa turma aqui, nessa turma aqui, nessa turma aqui”. Para matar carga horária. A gente orienta que não, faça numa turma só. Só que a gente vai ver o tempo que eles tem 3, 4 meses para cumprir isso, a própria carga horária, faz com que eles não tenham a confiança da turma, não tendo o domínio da turma, a ideia é essa, ter domínio, saber como aplicar, não só o controle de aula, mas o controle da direção.

Outro ponto que eu vejo falho, é que o professor lá não dá importância do que é a disciplina de estágio, simplesmente propõe os conteúdos: - “Ah! nesse bimestre e futebol pra turma X e voleibol para turma Y”. Vão ter que desenvolver atividade com isso. O que acontece antes de fazer a divisão eles começam a “aloprar” porque essa aula aqui vou fazer assim, o que acontece, a gente pede o planejamento do professor também e a gente pergunta: “você vai ter como mudar esse planejamentto?” Então, sua proposta de conteúdo não está coerente com o planejamento. “Vou colocar dança, esporte e jogos”. Mas, o planejamento do professor não tem dança, jogos e esporte. É esporte, esporte e esporte. É voleibol, o futebol,

por exemplo, a gente pega o segundo semestre é muito comum ver só isso, pegar o basquete e o futsal, foi o que eu mais encontrei, as disciplinas mais comuns.

Teria que fazer as aulas desses conteúdos. Então eu bato na minha experiência acadêmica, então vamos fazer alguma coisa diferente no ensino desses jogos, não o tradicional, o tradicional a gente sabe que não leva a nada, a gente vai propor a iniciação esportiva com modelos atuais, com proposta de jogos no modelo da pedagogia do esporte, é essa a ideia, o acontece também eles não realiza isso.

7) Diante de sua experiência, na supervisão de estágio, não existe um planejamento?

Na verdade esse planejamento também é furado.

8) Se você for analisar - não vamos discutir se é certo ou errado - mas o Estado do Paraná tem uma proposta, uma diretriz em que contempla os conteúdos que estruturam a disciplina de educação física que são dança, jogos, lutas, ginástica e esporte, que pelo visto não está no planejamento do professor?

Se eu acompanhei 12 professores, uns 3 tiveram conteúdos além do esporte.

9) Se o conteúdo é somente esporte, a proposta é somente pautado no motor? Ou tem contextualização histórica, evolução do esporte, por exemplo?

Até acredito que fazem algo além esporte, mas por falta de espaço e não para dar uma continuidade do conteúdo. Sim, tá chovendo, vamos fazer uma coisa diferente aqui.

10) Os relatórios que você recebe também te dá essa visão?

Sim, na verdade não peguei o relatório final. Não posso dizer com certeza, mas acredito que 80% é realmente assim.

11) Há articulação com a disciplina de estágio aqui na universidade com a realidade da escola? Diante do que você está me expondo ?

Novamente a dificuldade do perfil do aluno. Eu peguei aluno, com o modelo do estágio anterior, do ano anterior. “Mas, nem pra trocar a data?”. “Só trocou o nome?”. “O professor vai deixar você aplicar isso?” Tava lá exercício, atividade física. Copiou e colou. Realmente ele não vê importância do estágio, a nossa maior dificuldade também está aí, a dificuldade de transferir pra ele a importância de ir pra prática, mas se é uma disciplina que eles não tem como objetivo profissional, eles veem aquilo como carregando um peso, ter que ir lá aplicar.

Tem aluno que não tem perfil e dava aula muito bem, tem outros que nem isso, nem faz questão de levar a aula muito bem, estão cumprindo apenas o horário. É difícil também para o professor, como é que você vai avaliar? A minha grande dificuldade em não ser da área

escolar é: “Poxa, e aí eu reprovado esse aluno?” “Eu puxo a orelha dele?” “O que eu estou avaliando na verdade?” O modelo antigo tinha lá a pontuação que o professor tinha que dar: uniforme, o uso de linguagem, umas coisas que estão fora da realidade.

13) Você continua usando essa ficha?

Não.

14) Você está dizendo que os instrumentos avaliativos que vocês utilizavam não condiz com a realidade?

Sim. Principalmente os instrumentos que a gente tinha não condiz. A gente está passando, no próximo ano está reformulando o projeto pedagógico do curso em geral. No estágio, o ano que vem vai ter de novo a licenciatura e não o bacharelado. Estamos conversando para ver onde estamos falhando e tentar propor alguma coisa.

Cortou essas horas, aumentou as horas de direção do que era antes, não precisa ficar metade do tempo, metade em sala e metade no estágio, eles já vem com outras experiências de estágio também, quanto mais tempo tiver melhor, mudou um pouco o instrumento porque estavam falhos, a gente não via significado nesse tipo de avaliação.

15) Vejo que tem bastante fragilidades quando o aluno está em campo. Vamos falar daquele aluno que vem fazer o curso e tem o perfil de professor, que quer atuar na escola. No meio de todos esses que você me falou existe alguém que queira atuar especificamente na escola. Diante disso, o que a disciplina de estágio contribui?

Eu vejo que a disciplina trás pra ele é conhecer a realidade do trabalho, ir até e ver que não é fácil ter o controle da turma, que tem aluno que tem dificuldades enormes, que ele vai ter a solução, por isso que eu falo, na prática vai ter que achar solução para os problemas que surgirão, mas quanto a parte estrutural, organização, materiais, eles defrontam muito bem com essa realidade, mesmo porque estão atuando na escola pública.

Quanto a organização de conteúdos relacionados a teoria, quanto as propostas a partir das diretrizes, ele vai ter que rever tudo isso novamente, eles não saem com esse tipo de formação, ou não é pertinente pra ele no momento do estágio isso, a parte organizacional e estrutural é de muito valia para ele saber onde tá botando o pé, de que forma ele vai ter que caminhar, mas é lá dentro que ele vai resolver seus problemas, até devido o que ele vai encontrar, o perfil do aluno, o perfil da turma, mas essa relação que ele poderia tá levando pra lá como profissional que vê na teoria aqui, ele não tá levando.

Eu vejo isso porque é fato, devido as fragilidades, a falta de interesse, a nossa própria articulação teoria/prática dentro do estágio. Porque nós mesmos ainda não sabemos o que a

gente quer do estágio, a nossa própria organização, a gente não sabe. Não vejo que seja problema da Unicentro, vejo que o problema é geral, é da própria formação.

Que eu vejo, por exemplo, tem aqui na fonoaudiologia, estão lá duas ou três fazendo atendimento, tá realmente com a comunidade, tem isso, tem aquilo, como é que a gente faz? Ela tá passando o conteúdo, conhecimento científico, pra que o aluno esteja reaplicando lá, a gente não tem isso aqui.

Até uma das propostas que eu tinha feito é tentar mostrar pra eles essa interdisciplinariedade porque é importante o estágio. Só ir lá pra ficar lá, não interessa. Vamos tentar botar uma visão fisiológica do futebol que ele tá dando ali, que ele tenha uma relação de conteúdo, que tenha objetivo, não tem objetivo, ele vai lá e cumpre a carga horária.

16) Seriam então, atividades utilitárias que eles vão lá para preencher tempo. Você acredita que a fragmentação da educação física em bacharelado e licenciatura seria uma opção na solução desses problemas? Você concorda com essa divisão?

Não diria que eu concordo. O perfil hoje do aluno é esse. O campo de trabalho hoje de maneira geral é que a maioria não tá entrando pra licenciatura, estão entrando para outros campos da educação física. A gente vê isso até para a procura dos cursos. Não sei se a Instituição que você trabalha tem os dois?

Sim.

A procura do vestibular é maior na licenciatura?

Respondo que sim

Em Curitiba a procura do bacharelado é maior até mesmo porque é um campo que dá mais dinheiro hoje. Acho interessante a evolução deles durante o curso, eles entram na educação física, não buscando a formação profissional, eles entram por falta de opção, por gostar de conteúdo esportivo, por ter tido vivência de jogos por aí, participar de equipes da cidade. “Ah! Tenho perfil pra isso”. Eles entram, durante o curso eles começam a ver o que seria melhor pra ele.

Até tem gente que tá no quarto ano e não sabe o que vai fazer. Tem gente na licenciatura que não sabe o que vai fazer, tem menino que vai tentar o mestrado por falta de opção, outro vai pra esola, vai fazer o PSS porque já entra um dinheirinho, tem outro que vai montar uma academia, mas tem gente que nem sabe o que vai fazer também. Não sei se é do curso ou da região, mas eu vejo especificamente pra essa turma que eu to trabalhando, de 30 alunos tem uns 3 ou 4 que estão interessados na licenciatura.

17) A disciplina de estágio então é bastante complicada de ser ministrada?

Por isso que te falo, é muito difícil avaliar um planejamento de alguém que não quer planejar, que não tá a fim de aplicar. Existe 2 ou 3 com o perfil muito bom, mas que não querem isso. Mas, tenho certeza que se caírem nisso, vão dar conta, mas a ideia deles é de trabalhar com iniciação esportiva. Por eles terem vivência de trabalhar com as crianças em projetos da cidade, eles tem um domínio maior, a proposta de conteúdo – não sei também se e porque é esportivo o conteúdo escolar – mas, as propostas são muito boas. Mas, eu vejo que são uma meia dúzia que vai realmente pra escola, que quer realmente isso.

18) Você tem alguma ideia, alguma proposta para melhorar essas fragilidades, uma situação que possa minimizar essas fragilidades?

Eu vejo que a partir do perfil que nós temos, mesmo que eles não se interessam pela escola, a gente tem que fazer algo para que eles se interessem. Eu vejo a relação escola/universidade, a seriedade entre escola e universidade, como campo de conhecimento e não como reprodução de conteúdo. Não sei se é possível ter uma escola de aplicação ou ter 2 ou 3 escolas que realmente abrissem as portas para que esse trabalho fosse feito. Se isso acontecer seria um bom caminho para você cobrar todos os conteúdos propostos.

Outro ponto, o nosso acompanhamento, a diminuição de aluno por professor, para você realmente acompanhar, claramente vendo o processo acontecer, seria muito melhor. A gente não dá feedback pra eles, o máximo que a gente acompanha são duas aulas e aí sim você poder acompanhar como vejo nas outras áreas, mais na área da saúde, por exemplo a psicologia, o professor controla um grupo pequeno de alunos e aí sim você consegue tá analisando como eles estão na sua direção, quais os pontos que devem melhorar.

A gente dá o feedback pra eles durante as aulas, a gente corrige o planejamento, a gente pergunta e depois quem tá avaliando eles é o professor da escola que não tem qualquer tipo de interesse nisso. Você pergunta: - “Como ele tá?” – “Ah! Tá ótimo” “Tá fazendo”. Essa relação universidade/escola no contexto, ver que o estágio, essa disciplina deveria ser a mais importante pra eles, de tentar agrupar os conteúdos que tiveram e realmente aplicar. Não só ele ir lá e ver a realidade prática. Ver que não é sonho é pesadelo, o que acontece hoje é isso, quebra do sonho ver o que é realidade.

Fornecer conhecimento para que realmente ele possa reaplicar e quem tenha dificuldade venha debater conosco essas dificuldades, para que achem soluções. O que acontece, vai para o campo de trabalho, vai ter dificuldades e vai ter que solucionar sozinho.

O que seria a ideia de estágio, que essa relação teoria e prática com o professor, discussões com o professor, para achar possíveis soluções para a melhora no processo de

ensino, os pontos que eu vejo fundamental, o maior controle o apoio ao aluno, a escola recebê-lo com a importância no processo de ensino.

19) Se você tivesse opção hoje, não pegaria a disciplina de estágio?

Não pegaria, não que eu não considere importante e tá interessante trabalhar com isso.

Não adianta viajar nos conteúdos. O conteúdo esturante é esporte? Vamos arrumar a casa com o esporte!!!



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -  
MESTRADO**

**Mestranda:** Ilma Célia Ribeiro Honorato

**ENTREVISTA 4: PROFESSOR: P2A**

Data da realização da entrevista: 24/11/2010

1) Formação acadêmica e atuação profissional:

Sou formado em educação física pela UEPG, fiz pós graduação lá, pedagogia do movimento, mestrado e doutorado na UNICAMP na área de educação física e sociedade, minha base de formação principalmente na pós graduação vem nas ciências humanas.

Durante a própria graduação tive um envolvimento algum tempo com a área biológica, tive oportunidade de conviver com professores do departamento de biologia. Depois, ao longo do curso nos anos finais, até o próprio contato com professores do departamento de educação, me proporcionaram novas reflexões que mexeram muito comigo já naquela época, me levaram fazer especialização na área de pedagogia do movimento, educação física e esporte, pedagogia do esporte, depois o mestrado e doutorado fiz na área de concentração educação física e sociedade.

É uma área que estuda a educação física pelas ciências humanas, que o foco de análise é a partir do referencial teórico da antropologia social. Isso tem deixado alguma herança para as atividades aqui na Instituição, então as disciplinas onde eu trabalho são relacionadas as ciências humanas.

Esse ano tenho a disciplina de educação e cultura, uma disciplina que surgiu esse ano aqui no currículo novo e a disciplina de estágio no quarto ano. Estou algum tempo no ensino superior e além de trabalhar aqui também trabalhei algum tempo na UEPG.

2) Qual sua concepção de universidade?

Pensar como a universidade tem significado, como ela tem se desenvolvido ultimamente, o rumo que a universidade tem tomado nos últimos anos. Sou um cara relativamente novo, não sei como era a década de 60 , 50, na primeira metade do século 20 em prática, observação, só sei pelo que a gente lê.

O ensino superior tem se transformado em um ensino extremamente técnico, uma preocupação técnica e pragmática. Os cursos de graduação em geral - não reduzindo ao universo da educação física, mas também as outras áreas - a formação é voltada para a

formação profissional e não poderia ser diferente. Acaba sendo uma formação profissional que acaba assumindo um caráter extremamente técnico, destituído de uma formação mais erudita, mais relacionada, uma formação humanística.

Então, a preocupação na nossa área de educação física - claro que estamos em um curso de licenciatura – mas, com certo espírito de uma época em que a opção dos alunos é com a atuação fora da escola, bacharéis, há uma preocupação com a técnica, com aprendizagem de procedimentos, recursos que possam ser aplicados de forma pragmática.

Eu percebo que a época para reflexão, a época para pensar, tem ficado para trás, está reduzida. A educação física especificamente, formado em educação física tem uma trajetória no curso de graduação que privilegia ações pragmáticas, em comparação com alunos de outras áreas.

Dentro das humanas, em história, serviço social, ou da filosofia, o que esses alunos fazem? É Estudar. O professor pede um texto que tem tantas páginas para semana seguinte, eles trazem lido - logicamente que tem exceções - mas, no geral trazem aquilo lido, com anotações, esse é o ofício dele, o trabalho dele é estudar, é aprender, é analisar.

E o professor de educação física, faz parte da simbologia da área você se envolver com questões práticas, o aluno tá atuando como monitor da ecolinha de treinamento, com estágio aqui, acolá, tá arbitrando, tá envolvido com uma série de atividades mais pragmáticas de intervenção.

Quando você pensa em formação, depende de uma reflexão um pouco maior, acesso ao conhecimento, a leitura, você sente dificuldade em fazer com que o aluno desperte esse lado, eles estão voltados para questões mais aplicadas.

Uma leitura que me dá uma solução rápida para um problema imediato se torna mais interessante muitas vezes que uma leitura que vai ser importante para uma reflexão à longo prazo. Que vai incorporar para minha própria visão de sociedade, de educação, de mundo, de trabalho. Essas questões são mais peculiares da universidade.

Hoje virou uma esteira mais pragmatista, as coisas vão acontecendo a partir das demandas que vão surgindo, resolver os problemas que surgem sem perguntar muito, essas são características da universidade. É muito recente a educação física. A própria ideia de mercado é muito recente, a procura do vestibular, a questão do bacharelado, o mercado está mais propício para...

Acaba saindo um pouco do senso comum que acaba saindo fora da academia e que também está dentro da academia. A universidade enquanto papel agenciadora da sociedade em certa medida acaba muitas vezes não atendendo.

3) Na verdade, acredito que seja demanda mercadológica, não é só o curso de educação física. Na sua concepção a fragmentação da licenciatura e bacharelado veio contribuir para esse pragmatismo, melhorou ou piorou em relação a formação profissional?

Falar em piorar ou melhorar é um pouco precipitado, é muito relativo as próprias expectativas, o próprio discurso de separação surge com a intenção de melhoria, não dá pra negar a ideia de formar professores na educação básica.

Depois com a resolução 07/2004 com o curso de bacharelado, entra em uma fragmentação no nível da graduação, áreas diferentes, uma formação distinta possibilitaria a formação de um profissional melhor.

Isso vai contra toda a história da área, a própria prática profissional, o profissional de educação física em grande parte das regiões do Brasil, ele foi um profissional que acostumou dar conta de várias situações, 20 horas na escola, academia, clube, etc, claro, dá para fazer bico pra sobreviver? Dá pra fazer, não tem um mercado organizado que de plena condições de exercício, não tem um modelo ideal de prática profissional, embora parte das situações o professor foi obrigado a dar conta de várias esferas.

Eu particularmente em relação a essa separação sou um tanto cético, a educação física antes de ter um campo de atuação diferente, há uma área do conhecimento, uma área de atuação chamada educação física, quando fala de currículo, boa parte das pessoas que vão discorrer sobre o assunto, fala: “Olha, 30% de homogeneidade nessa formação e 70% diferenciada”. A situação do bacharel é bem diferente do licenciado. Outros, podem dizer que: “Não, 70% de unidade e 30% de especificidade em cada campo”. Ela é ampla. Isso acaba contribuindo para uma ruptura mesmo na área, é uma área que sofre certas contradições internas.

É inegável que o campo da licenciatura está mais confortável para certas críticas sociais que o campo do bacharelado. O bacharelado não consegue se encaixar muito nesse tipo de pensamento, tá voltado a formação técnico/prática vinculado a atender o mercado, essa situação é bastante interessante.

Basta a gente ver o documento, Estatuto do Paraná sobre a educação básica, as diretrizes, o tipo de reflexão que ela propõe para serem feitas na Instituição, são

questionamentos, não mais uma educação física que transformava numa sessão de treino, que muitas vezes acaba sendo a intervenção profissional fora da escola.

Eu acho essa separação ainda nova na área, há hoje vários movimentos interiores na educação física que contestam essa separação, boa parte por duas Instituições importantes, uma delas é a união nacional dos estudantes da educação física, uma organização importante da ala menos conservadora da área, ligada ao movimento estudantil, o outro é o grupo da Taffarel.

Comento que: O grupo da Professora Celli Taffarel chama-se Leppel, e na Federal da Bahia eles não tomam conhecimento dessa fragmentação, continuam trabalhando com licenciatura plena, são bastante radicais.

Na verdade, menos de militância à favor do conselho, contra o conselho, do ponto de vista acadêmico mesmo, da questão da formação, quanto mais fragmentada essa formação mais o ensino se torna técnico, no meu ponto de vista.

Imagina um médico que optasse lá no vestibular se ele seria um ginecologista, cardiologista, pediatra. Acho isso muito danoso, ao invés dessa fragmentação poderíamos ter uma normativa que existisse um fortalecimento da graduação, uma carga horária maior, mas isso está na contramão dos nossos dias, ensino a distância, diminuição da grade no curso de licenciatura, coisa da conjuntura nossa.

A pós graduação também pede dois anos no laço para poder defender, tem uma instituição que até hoje permite isso, três anos sem bolsa dá para brigar, se mantém uma resistência, mas as agências reguladoras pressionam. É a política da eficiência, mais em menos tempo, não importa o produto.

Comento que: Realmente a pressão é muito grande para que se termine em 24 meses.

4) Você, na tua fala citou a DCEs do Estado do Paraná, na educação básica. Nessa formação de licenciatura existe a disciplina de estágio. Qual a importância dela nessa formação, já que você atua com ela e como ela está organizada nesta Instituição?

A disciplina de estágio está em qualquer curso em nível de formação pra intervenção. Cada curso tem um formação muito peculiar. A licenciatura de um modo geral, tem um modo, a saúde tem outro modo, o aluno estagiário está na clínica na própria universidade, com o professor todo tempo.

Outras áreas, como a Engenharia, muitas vezes o estagiário tem uma certa empresa que dá conta daquele assunto, daquela prática profissional. No caso das licenciaturas com as escolas.

No nosso caso específico temos convênios com as escolas de Irati. Algumas instituições de ensino superior tem escolas de aplicação, que eu acho uma possibilidade muito interessante para uma articulação maior com a própria escola e a Instituição.

No caso, são convênios com as escolas tanto municipais para estágios nas séries iniciais quanto nas escolas Estaduais do Paraná, quanto escolas particulares. A gente tenta na medida do possível estruturar nas públicas, há uma escola que oferece ensino médio de caráter público e privado no mesmo prédio. Mas, a gente está sempre vinculando ao ensino público.

5) É realizado como? Tem fases? Quantas horas?

A organização da disciplina de estágio esse ano, esses alunos possuem três disciplinas de estágio, uma disciplina de estágio nas séries iniciais e duas disciplinas no quarto ano nas séries finais do ensino fundamental e outra no ensino médio.

Cada uma dessas disciplina possuem carga horária no currículo agora de 136 horas. Nesse que a gente tá agora tem 102 horas somada a disciplina de esporte e lazer comunitário na grade antiga. Fazem o estágio a partir do terceiro ano.

6) Os três estágios atualmente é da grade antiga?

É da grade antiga. São 102 horas de cada um que foram transformadas em 136 horas. Terá 4 aulas semanais a grade nova.

7) Carga horaria total do curso?

400 horas.

8) E no campo, na escola com intervenção?

Essas horas são divididas em atividades diferentes. Há um momento de formação em sala, momento de síntese, discussão.

Algo que é discutido na disciplina, por exemplo, as diretrizes curriculares, o livro didático, para que possam pensar os seus planejamentos, então, tem uma parte em sala, uma fora para planejamento.

Há um momento de observação, que são 12 horas. Vão a campo, observam e trazem o relatório dessa observação.

9) Esse relatório é uma ficha pronta?

Esse relatório, ele era um relatório mais sintético até o ano passado. Esse ano a gente tentou implementar uma forma um pouco mais densa desse relatório para que trace o retorno desse estágio, dessa observação.

Também no final tem uma discussão um pouco mais densa. A gente acaba fazendo algumas situações para formalizar esse tipo de coisa, número de páginas. O estágio nos cursos

de licenciatura tem como momento de conclusão de curso. O próprio relatório do estágio poderia bem substituir os TCCs.

É interessante em um certo momento a educação física – isso no geral na educação brasileira - que há uma certa impregnação cientificista na área, até negativa, uma formação rápida, superficial, utilista da ciência.

Fazer um TCC torna-se um terror, tornou simbolicamente importante, e aquilo vira o grande produto, a grande causa do curso acaba virando o TCC. O estágio fica: “Ah! tem que fazer o relatório”. Muitas vezes o relatório vem sem dados, não vem um relatório que você gostaria.

10) Depois da observação vem?

A intervenção.

11) Quantas horas para a intervenção?

Tem o planejamento, uma discussão da observação. O aluno vai observa, faz o relatório, volta, discute, planeja e no segundo momento vem a intervenção.

A gente tem algumas regras que é de não extrapolar 4 horas semanais, depois vem o retorno também para a discussão, avaliação desse momento, tem o relatório final também, no formato do relatório da observação, porém agora discutindo. Tem a pasta de estágio, que são documentos que fazem parte desse estágio.

12) Quanto tempo faz que você trabalha com essa disciplina?

Eu retornei, já tava trabalhando com ele, sai para o doutorado e retornei o ano passado e voltei a trabalhar com ela. O ano passado foi um ano muito complicado para o estágio, a turma ficou sem professor no final do primeiro semestre, um mês e pouco sem professor. Agosto ficou sem aula por causa da gripe e tinha duas turmas de quarto ano, um diurno e outro noturno, tínhamos o dobro de alunos, o mesmo número de escolas e menos tempo para realizar o estágio.

13) Como você percebe as fragilidades encontradas na disciplina principalmente no campo de intervenção?

O estágio não pode ser subdimensionado, mas também não pode ser superdimensionado, porque tem certas limitações. Tem os convênios que a Instituição faz com o Estado, a gente trabalha com dois polos de autonomia, a universidade tem suas demandas e a escola também tem suas demandas.

A gente precisa da escola para fazer o estágio, precisa que o estágio de um certo retorno para a escola também, com uma atuação interessante, primeiramente acho que é isso.

O aluno permanece um certo tempo na escola, em alguma medida a gente percebe que isso pode trazer repercussões positivas para o próprio professor que tá atuando, ter um estagiário envolvido, interessado, comprometido, que tem naquele momento do estágio o momento de eu ser o autor da minha prática.

Apesar de ser um estagiário que não é o dono da turma, tem uma série de particularidades que a gente tenta discutir com ele, até para entender um pouco as dificuldades que o estagiário passa.

O professor da escola, a gente conta muito com ele, o professor da escola é que vai dar condições para que o aluno faça um estágio interessante. Passando responsabilidade, envolvendo os próprios alunos com o estagiário, deixando claro que o estagiário lá não é um subprofessor que tá lá pra dar uma aula ruim ou pior que o professor da disciplina.

14) O contrário também é verdadeiro?

Como assim?

15) Chega os estagiários, eu cedo as minhas aulas, mas me sinto ameaçado?

Eu acho que não. Boa parte dos professores tem tido uma certa segurança em relação a isso, se sente confortáveis, os estagiários levam atividades, são bem vistos por esses professores.

De modo geral não vejo receio. O que preocupa que se tem um professor lá na escola que não apóia o estagiário, ele vai sentir certa dificuldade, ele tá em uma turma que não é de dele, tá com alunos que tem como referência o professor.

O próprio estagiário organiza uma atividade e precisa chamar atenção do aluno. “E agora o que eu faço?” “Como que é?” Ele chama o aluno para atividade e o aluno não quer fazer, como o professor lá se coloca: “Não, você tem que fazer a atividade que está sendo proposta porque é aula de educação física”. É um apoio positivo. Agora, se o professor fala o contrário, de certa forma desautoriza o estagiário. A autoridade da turma tá centrada no professor. O professor precisa fazer uma certa transferência de autoridade para o estagiário, para que possa realizar a atividade com uma iniciativa maior.

O estágio tem algumas dificuldades, o fato da escola ter um grau de autonomia, a gente fala em planejamento, ter uma interação muito forte com o professor da escola, a gente pretende ser um professor propositivo, ter uma certa linha de pensamento, mas é claro, a escola tem certa autonomia para realizar as atividades.

Tais coisas, que devem ter um certo ajuste do estagiário com a escola, não deve ser assim também no sentido unidimensional, senão a escola acaba sendo apenas um espaço de aplicação da universidade, eu acho que o estágio é mais do que isso.

O estágio é um espaço de compreensão do que acontece no cenário escolar com essa lógica da escola que é muito diferente daqui. A universidade, eu acho que a universidade não é o mundo da teoria e lá o mundo da prática. Aqui há teoria e prática, é um local de relações, de práticas sociais, é um universo, e lá tem outro universo, isso não significa que não estamos preocupados com essa relação. Mas, se tornaram certas esferas tão distintas que tem afastado realmente.

O professor que tá lá na escola não deve ser um mero executor do que a academia produz, ele deve ser o próprio autor do seu trabalho docente, quem pode melhorar a escola é quem tá efetivamente atuando na escola. Depende das condições de trabalho, tanto condições materiais concretas, e simbólicas também, prestígio, trabalho.

16) É contexto histórico mesmo! Quando você fala que a universidade propõe atividades, eu imagino que essas proposições estejam contextualizadas com o planejamento do professor. O plano de aula do estagiário da seguimento no planejamento do professor?

Se a gente pensar em nível de planejamento, claro que consigo organizar um ano letivo, meses, bimestres, um planejamento com conteúdos que eu quero que o aluno aprenda na disciplina.

Eu acho assim, que a educação física, se gente for pensar como ela tem desenvolvido na prática cotidiana, ela tem construído uma certa tradição que algumas coisas são secundarizadas, como o planejamento - as pessoas tem planejamento, a escola tem planejamento - mas, essa organização como ela é idealizada, nas diretrizes curriculares, tem ela idealizada no livro didático da educação física, eu receio que ela não acontece de uma maneira efetiva na prática.

Eu tento falar para os alunos que a ideia não é olhar para o modelo que a gente tem - acho interessante pela perspectiva histórico critica dela - mas, você olha para a DCEs, que tem uma prática que ainfelizmente não encaixa perfeito daquilo que está lá na prática. Bom: “Qual é a postura de vocês enquanto profissional?” “É fazer uma crítica, é isso?”

Em certa medida é importante fazer crítica, mais é preciso fazer uma crítica madura, compreender o que leva a educação física ser como ela é. Por mais que a gente tenha esse ponto de vista acadêmica, a educação física brasileira do ponto de vista educacional ela é a que

tem boas reflexões, há países ainda em que a educação física é pautada somente na perspectiva da aptidão física e só. O Brasil tem discussões maravilhosas.

E no entanto, isso não foi suficiente para fazer uma transformação efetiva na prática. O conhecimento organizado que fosse trabalhado de forma sistematizada. A gente tem uma certa demanda prática, que expressa uma tradição na área. Na qual a gente tem vários agentes de ensino, a própria comunidade escolar, com alunos, com professores de outras disciplinas, a forma como a direção da escola, a coordenação vê a área.

A nossa própria formação sai com uma ideologia bastante sólida, certa, daqui, ele vai para dar aulas em várias escolas, para fechar a carga horária, pega 10 aulas aqui, 12 aulas ali, 8 aulas aqui, ele vai entrar e um contexto que já tem uma certa tradição, uma certa lógica do que é educação física.

Esse é o que é educação física, se você for tentar responder essa pergunta olhando pra prática, o cotidiano escolar te induz uma certa resposta. Uma área que possui uma certa tradição, pautada em atividades práticas, onde todo mundo joga boa parte da aula, onde o aluno sente prazer. E fala: “Oh! Professor hoje a gente vai jogar futebol?” Será que em outra disciplina é tão comum o aluno chegar: “Oh! Professor, vamos trabalhar química orgânica hoje?”

A educação física tem uma tradição interessante. Na química e física o aluno vai ser iniciado no ensino médio. Na educação física trabalha certos conteúdos em que ele é iniciado antes mesmo de entrar na escola, seja pelo envolvimento com certas práticas corporais na comunidade, escolinhas, clubes, seja pelas informações que ele tem dessas práticas pelos meios de comunicação.

Uma prática social muito forte, se fala de esporte, se fala de dança, o cotidiano de uma forma muito fluida, assim, não é um tipo de conteúdo que o aluno só trabalha lá. O objeto de estudo, o aluno já vive isso ele tem um olhar de senso comum não é um olhar acadêmico, olhar de uma área especializada que é a educação física, deveria ser proporcionado pelo professor de educação física.

17) Você há de convir comigo, que se o professor tem uma visão ampliada do que é planejar, ele consegue entender isso, ele vai iniciar as aulas, por meio de um diagnóstico, de uma prática social, que é o que as diretrizes curriculares propõem, por exemplo. O planejamento seria feito a partir desse diagnóstico. O que o aluno me trás de conhecimento

prévio, então as aulas vão ser planejadas com base nesse diagnóstico. Por que de outra forma, não corro o risco da minha aula pautar somente pelo utilitário?

Plenamente professora! A educação física pautada só pelo que o aluno quer, vai ser de um caráter conservador, do próprio senso comum do que é a aula de educação física e com caráter utilitário, pragmático, que dá conta de uma demanda que espera aquilo. Falo isso, por entender que um dos motivos que tem mais dificultado certas mudanças no contexto da educação física.

Há especulações, porque a educação física na escola é eminentemente prática, o aluno joga, tem essa predominância do esporte. Ah, mais é por causa do salário dos professores que é baixo, salário baixo é ruim, mas eu não sei se falarem: “Olha, você vai ganhar tanto a mais por mês”. Não existe uma lógica direta que vai melhorar. Acho que o salário deve melhorar, mais só o salário não determina a qualidade da aula. Acho que algumas questões são importante pensar. Quanto o professor da de aula? Dar uma boa aula de educação física é muito difícil, não quero falar de outras disciplinas, também tem seu grau de dificuldade.

Não sou professor de matemática, mas fui aluno, o professor passa um certo conteúdo no quadro, talvez pela própria simbologia de autoridade do professor bravo, igual na minha época, que você ficava todo comportado na carteira, o grau de importância da disciplina. O professor ensina um cálculo e depois passa 20 exercícios e fala que depois vai corrigir aquilo.

Uma bola de educação física, em que o professor, primeiro num local aberto, tentando propor uma aula diferente daquilo que os alunos estão acostumados e querem, em relação a conjuntura atual, muitas vezes com chuva, com sol, com frio, com alunos que falam, gritam, cutucam, com alunos que falam que não vai fazer, a nossa área também tem uma tradição, muitas vezes é revelado pelo próprio discurso dos professores que falam: “Não quer fazer então fica lá e não atrapalha”, porque não vai reprovar.

Essa tradição que foi sendo construída ela contribui para que a educação física não consiga ter certas transformações que leve ela ter uma sistematização, como é os documentos nosso, nossas boas propostas preveem, essas questões são interessantes.

O professor tem 36 aulas, 36 boas aulas e sobre humano, então é interessante fazer um caminho de ida e volta, porque também não dá pra ter uma política de culpabilização do professor simplesmente, não pode culpabilizá-lo em excesso, mas também não vitimá-lo. É

uma vítima do sistema? ninguém é vítima do sistema, mas ninguém é tão culpado por tudo, então onde que tá o meio termo nessa complexidade de coisas que estão aí?

Uma solução que poderia contribuir na melhoria seria o professor tem 40 aulas e dá 20 aulas, as outras 20 são pra tá na escola, ele tá estudando, planejando, desenvolvendo uma série de coisas. Agora ele vai dar uma aula fruto daquele período que ele teve pra trabalhar isso. Isso tá muito distante da realidade para se alcançar, quem sabe nas próximas décadas.

Tem questões de salário, tempo de trabalho, números de aulas, tempo de preparação. Aí entram as questões que a própria representação da área tem, o corpo docente, o corpo docente influencia sobremaneira como as áreas serão, relação, quer dizer, poderia dizer o aluno não deve determinar como são as aulas, eu acho que não deveria, mas que influencia em boa medida com a perpetuação dessa tradição. Lógico, jamais dá para generalizar, cada contexto de educação física pode ter suas características.

Outra coisa que comento com alunos, uma coisa interessante que deveria ter é uma escola nova que não estivesse impregnado por uma cultura tradicional de educação física, em que tivesse dois ou três professores recém formados, que tivessem o pensamento em melhorar a educação física, pegaria alunos nas séries iniciais e aí vai ter uma disciplina de educação física e passariam propostas realmente diferente da educação física.

Por outro lado, a partir de uma perspectiva diferente, eu acho isso muito justo, olhar para prática a escola de uma forma não apenas criticista, olhar a escola daquilo que ela consegue produzir como espaço de prática social.

Há algumas análises da educação física brasileira que consegue explorar um pouco esse tipo de questão. A educação física apesar de tudo isso ela resiste. A gente faz uma leitura da eficiência daquilo que o aluno aprendeu, a tece certas críticas, o aluno chega a uma certa idade escolar sem aprender aquilo que estava no planejamento, em termos de eficiência ela acaba perdendo. A respeito disso a educação física sobrevive.

A pouco tempo um professor PDE que estava conversando sobre a reunião que teve na escola sobre carga horária para a inserção da filosofia e sociologia na grade curricular e por incrível que pareça caiu uma aula de matemática e português, porque tinha mais, a despeito de tudo isso a educação física resiste ao tempo. O que ela causa pra ela conseguir isso?

Esse é um movimento interessante, se você pega a academia principalmente daqueles que não pretende ser conservadores, eles transformam a escola em um grande campo de crítica. Esse é um movimento, há uma certa tendência do aluno olhar para escola e dizer que tá tudo errado, ele tem um padrão do que é certo e olha algo que é real, e o real tá tudo errado.

A gente precisa entender como o real se configurou historicamente, antropológicamente, mesmo porque amanhã é vocês que estarão lá, como você consegue fazer uma avaliação madura disso. É um campo da educação física. Eu falo, qualquer área do conhecimento transforma em especialidade, a gente pode pegar a música, pode pegar a engenharia, pode ser especialista em um certo tipo de música, uma máquina, mas quem vai mexer com essa música ou aquela máquina é um ser humano, o ser humano jamais é universal, ele é determinado culturalmente, socialmente.

Para um cara que estuda música, ele não entende como uma pessoa pode gostar de fank, mais o crítico da música vai criticar certos tipos de fank. Tentar olhar antropológicamente isso, ela é indicada por um determinado contexto, aceitar que quem tá no subúrbio Rio de Janeiro não vai gostar de Mozart ou Bethoveen. Temos que compreender aquela prática em um universo complexo, esse é um grande desafio. O momento de estágio é um momento de desafio.

18) A disciplina de estágio diante de toda a reflexão que você me proporcionou, percebo que você acredita que ela dá conta da demanda?

O que é dar conta da demanda?

19) Da forma que você me fala em nenhum momento a disciplina de estágio te angustia? São contexto diferentes, em que você interpreta, analisa, reflete e percebe que a academia não tem muita relação com a realidade encontrada na escola. É isso?

Uma coisa que me chamou bastante atenção, foi o angustia. O angustia se tornou um pouco comum, evidentemente que sim. Passei uma certa ideia pragmática pra você?

Não, passou uma ideia otimista!!!!

Otimista. Otimismo é fundamental, o pessimismo não ajuda, independente dos desafios o otimismo ajuda.

Temos tido bastante discurso referente a escola, faz uma crítica às vezes rasteira, você tem o modelo ideal, mas ou menos aquela atitude colonialista, os europeus chegaram ao Brasil, olharam para os nossos indígenas e falaram são selvagens, não sabem nada, somos os detentores.

O que eu tento chamar atenção é para o caminho de volta, fazer uma crítica de ida e volta. Não uma crítica no âmbito da ida. Somos detentores e a escola são os selvagens que precisam ser civilizados pela nossa bíblia.

Esse tipo de postura em muitos casos acaba sendo confundido com uma postura que “deixa lá que tá tudo bem”, não é isso não! Eu não sei se a gente consegue avanço pra escola.

A ideia na disciplina de estágio é tentar a partir das minhas limitações, a partir da minha perspectiva, fazer com que o aluno pense algumas coisas que possa melhorar a prática profissional dele.

Não tem sido fácil. Na educação não há um tipo de segmento em que se tenha uma receita para um tipo de problema prático lá. Trabalha certos conteúdos, uma boa aula que saia da tradição da escola. Ao mesmo tempo que há uma certa dificuldade estrutural, quando ela acontece ela também contribui pra formação do cidadão.

Mesmo os professores que estão na escola tem uma certa compreensão até porque eles possuem acesso aos documentos da área. O planejamento, acho que os professores não tem dificuldades no planejamento, mas o planejamento não é eficaz, a aula é constituída por uma certa eficácia prática que tem levado ela ser como ela é e o planejamento tem sido minimizado. O planejamento virar aula tem uma lacuna interessante de se pensar.